

EDUCATION ARTISTIQUE, PRATIQUE DES ARTS VISUELS (OU ARTS PLASTIQUES) ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF.

MADELINE DERIAZ

Résumé

Si le terme «créativité» est à la mode et de plus en plus présent dans les médias, par contre l'importance de l'éducation artistique n'est pas encore reconnue dans les programmes scolaires de la plupart des pays. Pourtant l'éducation artistique fait partie de la culture générale de base. C'est pour contribuer à transformer cette réalité, que l'UNESCO a lancé en 2000, un programme qui vise à mettre l'éducation artistique et la créativité au cœur de l'éducation formelle et informelle comme une contribution significative au développement cognitif et sensoriel des enfants. Cet article a pour but de présenter quelques éléments permettant un début de compréhension des inter-rétroactions complexes entre éducation artistique, stimulation de la créativité et développement cognitif, chez de jeunes adultes et plus particulièrement chez des personnes âgées.

Introduction

Les travaux de recherche en sciences sociales les plus avancés reconnaissent dans la dimension créatrice des êtres humains un des aspects fondamentaux de l'action. Dans ce contexte, l'apprentissage de l'art et de la créativité en milieu scolaire prend une signification toute particulière. Malheureusement, on est obligé de reconnaître que l'enseignement des arts occupe une place insignifiante dans les différents curriculum scolaire. «Trop souvent délaissé au profit de matières dites *utiles* comme les sciences et les techniques, l'enseignement des arts a été relégué à un statut optionnel caractéristique des matières non nécessaires» (UNESCO, 2003).

Il y a de fortes chances que ce soit sur cette réalité que repose aujourd'hui encore, la position «défensive» d'une très grande partie de la littérature scientifique à propos de l'enseignement des arts (Koopman, 2005). Plusieurs recherches, ayant pour but de justifier de la pertinence de l'introduction de l'éducation artistique dans le curriculum scolaire, se sont efforcées de démontrer la pertinence de l'éducation artistique par la mesure de la performance scolaire obtenue dans d'autres disciplines chez des élèves bénéficiant d'une éducation artistique (Bolduc, 2005; Hetland et Winner, 2004; Smithrim & Uptis, 2005; Winner et Hetland, 2000). Parmi les pionniers de la recherche à propos des arts visuels et du développement cognitif, il faut citer Rudolf Arnheim (1954) dont l'une des contributions fut d'affirmer l'existence d'une «pensée visuelle». Il s'opposait au courant psychologique réducteur qui concevait la perception visuelle comme fonction propre à capter l'information qui, par la suite, serait traitée par les fonctions cognitives dites «supérieures».

Le but n'est pas ici de faire l'historique des recherches à propos de l'éducation artistique et du développement cognitif. Ceci même si ce genre de connaissances est toujours intéressant permettant la compréhension d'un phénomène dans son évolution. Nous voulons simplement rendre hommage pour leur contribution, aux grands auteurs de ce domaine, comme par exemple Cropley (2001), Eisner (2002, 2004), Efland (2002), Freedman (2005) et Goodman (1976). Nous voulons également souligner la contribution des neurosciences qui, depuis plusieurs années, s'intéressent à l'art et à la cognition dans le but d'expliquer, par exemple, l'activité neuronale impliquée dans la perception visuelle, chez des sujets artistes et non artistes (Bhattacharya & Petsche, 2002) ou lors de tâches artistiques (Solso, 1994) ou encore, analyser la relation entre l'art et le cerveau (Goguen, 2000).

Même si l'éducation artistique et la stimulation de la créativité n'occupent pas encore une place centrale dans l'éducation et l'apprentissage, c'est avec pour but de contribuer à la transformation de cette réalité, que l'UNESCO a lancé en 2000, un programme qui vise à «mettre l'éducation artistique et la créativité au cœur de l'éducation formelle et informelle comme une contribution significative au développement cognitif et sensoriel des enfants» (UNESCO, 2003). Ce programme de recherche et de consultation trouvera sa conclusion lors du *Sommet mondial de l'UNESCO pour l'éducation artistique en 2006*. Les grandes axes de ce programme de consultation, incluant les aspects étudiés par la commission du Canada, seront donnés plus loin.

Puis cet article présentera quelques repères à propos de l'art, de la créativité et de l'éducation artistique avant d'examiner quelques aspects spécifiques de l'enseignement en arts plastiques. Ensuite, les relations possibles entre le modèle de l'approche multivariée de la créativité de Lubart (2005) et le développement cognitif par les arts seront considérées. Enfin, à l'aide du modèle de Lubart (2005) nous identifierons quelques aspects du développement cognitif susceptible d'être stimulé par la pratique d'activités créatives en arts visuels chez des personnes âgées.

Les axes du programme du *Sommet mondial de l'UNESCO pour l'éducation artistique*.

En 1999, l'UNESCO lance un appel international pour la promotion de l'éducation artistique et de la créativité à l'école. Cet appel a pour fondement la conscience grandissante de «l'importance que revêt l'apport de l'esprit créatif dans la formation de la personnalité humaine, dans l'épanouissement des enfants et des adolescents et dans le maintien de leur équilibre affectif, facteurs qui favorisent un comportement harmonieux» (UNESCO, 1999). L'importance d'équilibrer la formation, soit de mettre les disciplines scientifiques et sportives, les sciences humaines et l'enseignement artistique sur un pied d'égalité est mise de

l'avant dans les différents étapes de la scolarité obligatoire. C'est une condition qui doit permettre à l'enfant ou à l'adolescent d'accéder à un apprentissage qui favorise son équilibre intellectuel et émotionnel. L'initiation aux arts devraient servir de fil conducteur entre les disciplines scientifiques et artistique, permettant ainsi une approche interdisciplinaire de la connaissance. En conséquence:

L'UNESCO appelle les États membres à prendre les mesures administratives, financières et juridiques appropriées afin que l'enseignement des arts -qui recouvre des disciplines telles que la poésie, les arts plastiques, la musique, le théâtre, la danse ou le cinéma- ait un caractère obligatoire tout au long du cycle scolaire, c'est-à-dire dès la maternelle et jusqu'à la dernière année du secondaire. Pour ce faire, la participation des artistes, musiciens, poètes, dramaturges, metteurs en scène, comédiens et danseurs doit être encouragée pour la conduite d'ateliers de création et de créativité au sein des établissements scolaires (UNESCO, 1999).

Suite à cet appel, un programme de recherche et de consultation internationale a débuté des 2000. Il trouvera sa conclusion lors du Sommet mondial de l'UNESCO pour l'éducation artistique qui aura lieu à Lisbonne (Portugal) en 2006. Le sommet se tiendra sur quatre jours, pendant lesquels des aspects théoriques, pratiques et stratégiques seront abordés. De nombreux ateliers, tables rondes et expositions seront privilégiés comme moyens de communication des différents résultats émanant de la consultation internationale.

Entre juin 2001 et l'été 2005, il y a eu six réunions régionales d'experts et cinq conférences régionales pour préparer le Sommet de 2006. Parmi les vingt thèmes identifiés on peut mentionner:

- Le réveil émotionnel et le développement de l'esprit critique chez les jeunes
- La promotion de la diversité culturelle
- Les liens entre les mathématiques et la musique
- L'enseignement du théâtre
- Les arts visuels et l'enseignement des sciences
- La danse et la créativité-
- La réactualisation des «arts et sciences»
- L'interdisciplinarité

Pour sensibiliser la communauté de l'éducation artistique à l'importance du Sommet mondial, la Commission canadienne pour l'UNESCO et ses partenaires (par exemple, le Conseil des ministres de l'éducation Canada, le Conseil des Arts et de la culture Canada) ont organisé une série de réunions dans les différentes provinces du Canada. Le but de ces rencontres préparatoires étaient de s'assurer d'une contribution de qualité lors du Sommet mondial, ceci afin que «Le résultat final pourra ainsi rendre compte des exemples de bonnes pratiques et de modèles qui ont fait leur preuve au Canada et dont le monde pourra bien s'inspirer» (UNESCO, 2004). Ces mots redondants représentent-ils vraiment la réalité? Cinq rencontres ont été organisées entre octobre 2004 et juin 2005 qui ont permis de

dresser un bilan sur les arts et l'apprentissage au Canada, dans le contexte formel et non formel. Ces échanges ont également servis à recueillir des informations permettant de mieux définir ce qu'est l'éducation artistique au Canada, la valeur qui lui est accordée et les avantages qu'elle peut procurer, sans oublier la formation nécessaire des enseignants, la nature des programmes et les défis à relever pour le futur.

• Quelques constatations

Les quelques données qui suivent sont tirées du rapport préliminaire sur les consultations menées par la Commission canadienne pour l'Unesco à propos des perspectives sur l'éducation artistique (2005). En ce qui concerne l'importance accordée à l'éducation artistique, les consultations révèlent que même si les arts jouent des rôles divers et significatifs dans l'éducation, il faut constater: - que l'éducation artistique ne reçoit ni le soutien public, ni le financement qui devrait lui être accordé; - que l'enseignement non formel est plus diversifié et plus innovateur que l'enseignement formel. En ce qui concerne la prestation des services de l'éducation artistique, elle est différente selon les régions et les territoires. Parmi les nombreux défis à relever pour que l'éducation artistique devienne un droit fondamental pour tous, on peut relever: l'accessibilité à l'éducation artistique (non seulement aux cours mais aussi à la disponibilité de locaux), le financement, les connaissances à acquérir à propos des arts de la part des enseignants, la reconnaissance du savoir et la nécessité d'instruments de promotion qui démontrent clairement la pertinence de l'éducation artistique.

À propos de créativité et d'éducation artistique

La créativité et l'éducation artistique sont étroitement liées et opèrent des rétroactions réciproques «l'une sur l'autre» et «l'autre sur l'une». Par exemple, l'éducation artistique peut favoriser le développement de la créativité et le développement de la créativité peut devenir un incitatif à s'engager plus intensément dans un apprentissage artistique. Créativité et éducation artistique sont étroitement liées. Dans son appel, l'UNESCO (1999) réunit la créativité et l'éducation artistique.

Suite aux différentes consultations pour préparer le Sommet mondial de l'UNESCO pour la créativité et l'éducation artistique, le rapport préliminaire de la Commission canadienne pour l'UNESCO (2005) rapporte quelques constats intéressants à propos de la valeur de l'éducation artistique. Ces arguments sont regroupés en deux catégories, ceux concernant la valeur intrinsèque de l'éducation artistique et ceux à propos de la valeur extrinsèque.

La valeur intrinsèque est la valeur inhérente à l'éducation artistique, celle qui fait référence, par exemple, au plaisir que procure l'éducation artistique et qui permet à l'étudiant d'apprendre à créer. L'éducation artistique permet également le développement global de l'individu, engage et libère l'imagination, apprend à articuler les pensées et

améliore le sens critique, permet de découvrir son identité, développe les intérêts, fournit des outils pour connaître, transcende les barrières sociales, etc.

La valeur extrinsèque se rapporte à l'utilisation des arts comme outil pour réaliser une tâche ou pour aider dans l'apprentissage, par exemple, l'éducation artistique favorise l'épanouissement des individus. Soulignons que les aspects de la valeur intrinsèque et ceux de la valeur extrinsèque se croisent parfois. La valeur extrinsèque est divisée en deux catégories, individuelle et sociale. Par exemple, pour la catégorie **individuelle**, l'éducation artistique améliore la capacité de penser et de travailler de façon créative, permet une meilleure compréhension de soi-même et du monde, développe des compétences requises dans d'autres disciplines scolaires, etc. En ce qui a trait à la valeur extrinsèque **sociale**, l'éducation artistique permet aux individus et à la société d'adopter un nouveau langage pour s'exprimer et se comprendre les uns les autres, aide la société à articuler et partager ses valeurs, contribue à édifier la communauté, la cohésion sociale et à préserver la diversité culturelle, etc.

À propos d'art et d'arts visuels

Avant de poursuivre notre réflexion et notre analyse à propos de l'éducation artistique et du développement cognitif, il devient impératif de donner quelques éléments à propos de ce qu'est l'art. Les définitions choisies ci-après tentent de donner une vision de l'art plus complète que: «Art refers to something skillfully constructed by human artist» (Goguen, 2000: p. 7). Et surtout, elle donnent un aperçu de notre conception de l'art, de notre philosophie de l'art.

L'art n'a rien à voir avec l'expression du talent ou avec la fabrication de jolies choses, ont tenté de nous dire les poètes et les peintres depuis des siècles. L'art s'intéresse à la sauvegarde et à l'endiguement de l'âme. L'art saisit la vie et la rend disponible pour la contemplation. L'art capture l'éternité du quotidien. À son tour, l'éternité nourrit l'âme. (Moore, 1994: p. 328).

La définition suivante de l'art est empruntée à Jan Patocka, citée dans Bédard (2003: p.3).

L'art est l'amour pratique du vrai, du bon, du beau et de l'un. Amour pratique parce qu'il consiste réellement à ajouter de l'être à l'être. L'art invente, il crée, il ajoute au réel. L'art perce de la mémoire, il ose un pied hors de la reproduction du même, en direction du futur.

Nous avons choisi ces deux définitions car elles expriment un point de vue que nous jugeons indispensables dans l'étude du développement cognitif par l'enseignement des arts pour ne pas sombrer dans une approche cognitive restrictive. Cette vision de l'art nous permet de comprendre l'être dans son quotidien, faisant de sa vie une œuvre d'art. «Tout le quotidien peut être œuvre d'art. L'art est un travail plus grand que soi. L'œuvre d'art permet à l'humain de jouir de son travail créateur» (Fabien, 2003: p. 57). Ce point de vue

permet de comprendre le peintre dans son rapport quotidien à la nature, la manière dont il la contemple, l'observe et la reconnaît comme source de son inspiration. C'est cette manière de voir particulière qui permet à l'artiste peintre d'aller au delà du réel. Non pas de simplement le copier sur la toile, mais de le transcender. Dessiner et peindre, c'est une autre manière de dire la réalité, de montrer l'invisible que l'on perçoit sous le visible; c'est regarder et interroger le monde des signes et des objets, les explorer sous toutes leurs coutures pour les représenter parfois sous leur formes les plus inimaginables. Dessiner et peindre, c'est une façon de penser, pour parfois dire l'indicible.

Un soir où je contempiais avec émerveillement les couleurs changeantes des nuages au crépuscule, j'eus une révélation. Je voyais un ciel vivant, avec des yeux et une bouche qui se parlaient. Les nuages conversaient avec les arbres et les arbres leur répondaient. Tout, jusqu'à la moindre pierre, participait à cette symphonie et cette symphonie n'était pas le fruit de mon imagination; elle était vraie. C'était une musique qui avait commencé bien avant moi, bien avant l'apparition du premier homme. Elle avait préséance sur nous et c'était à nous de nous ajuster à elle et non l'inverse. Je comprenais que la richesse du chant de la nature était telle que tout le reste de ma vie ne pourrait jamais parvenir à l'épuiser (Lussier, 2003: p.25).

Lorsqu'un enseignant en arts visuels, un artiste, devient le guide qui permettra à ses élèves de découvrir cette manière de voir, d'explorer et d'exprimer et ainsi pouvoir saisir les richesses de l'art, c'est en cela qu'il contribue au développement cognitif de ses élèves.

Enseignement et apprentissage en arts visuels?

L'on distinguait trois grandes tendances dans l'enseignement artistique. La première est celle de l'éducation artistique en faveur de la créativité. La deuxième orientation est axée sur la prise en charge d'une éducation visuelle qui met l'accent sur l'importance de l'image en tant que moyen de connaissance. Enfin la troisième orientation se rapporte à l'éducation artistique qui présente la culture en tant que droit fondamental de la personne humaine. Mais une nouvelle tendance a vu le jour, qui s'inscrit dans le courant soulignant l'importance de donner du sens à l'existence humaine. Les recherches de Laurier et Paillé (2000) concernant la formation des enseignants en arts plastiques se fondent sur le principe de la *double-pratique* de l'enseignant en art.

La nature de la formation spécialisée en enseignement des arts est particulière puisqu'elle relève de l'acquisition de compétences émanant de deux pratiques distinctes. La pratique de la création plastique et la pratique de l'enseignement sont des activités fort différentes au sein desquelles la personne est amenée à résoudre certains types de problèmes. (Laurier & Paillé, 2000: 86).

L'enseignement des arts visuels revêt des aspects particuliers que l'on ne retrouve pas dans d'autres disciplines. Si l'éducation artistique contribue au développement global de la personne, c'est en grande partie à cause de l'apport particulier des professeurs d'art quant au développement personnel de leurs élèves, plus particulièrement au développement de leur identité et de leur personnalité. La création artistique requiert l'investissement de la personne toute entière. Et de ce fait, la relation qui s'établit entre enseignant et apprenant est différente de celle qui peut se développer dans d'autres disciplines. Chez plusieurs professeurs d'art, la fin des années scolaires est souvent douloureuse. «Le travail de développement effectué avec les groupes d'élèves représenterait en quelque sorte une forme de *production* dont les enseignants doivent se détacher tout comme le créateur doit en venir à se distancier de son œuvre une fois qu'il la considère achevée» (Gosselin, 2000). D'autre part, pour que le travail de l'enseignant en art soit pleinement satisfaisant, il est important qu'il puisse être conduit parallèlement à une production artistique personnelle, ce qui parfois est difficile pour des raisons de temps. Alors, la frustration épuisante peut conduire l'enseignant à abandonner sa pratique (Laurier & Paillé, 2000).

Un autre aspect de l'éducation artistique est celle qui a lieu au musée, lors de la visite, ainsi qu'en atelier dans une pratique liée à la visite. Le rôle du guide, de l'éducateur muséal est déterminant dans le succès de l'activité et l'ouverture qu'elle peut provoquer chez l'élève (Émond 2003). Cette activité éducative est interactive. L'interaction a lieu entre l'œuvre, le visiteur et le l'éducateur en contexte muséal. Ce dernier doit tenir compte de la capacité d'observation et de découverte de chaque visiteur, afin de lui permettre d'apprendre à regarder (Émond, 2001). Il s'agit bien d'un apprentissage, car notre manière de voir est influencée par nos besoins, nos préjugés, notre passé. «C'est toujours vieilli que l'œil aborde son activité, obsédé par son propre passé et par les insinuations anciennes et récentes de l'oreille, du nez, de la langue, des doigts, du cœur et du cerveau (Goodman, 1976).

Connaître par le biais de l'art dépasse largement une accumulation factuelle de connaissances, mais vise plutôt la faculté de saisir ce qu'on regarde et de comprendre comment cette perception de l'objet fait un tout avec soi. Cette approche sous-entend la capacité d'identifier le rapport d'une connaissance à une autre et le pouvoir de se l'approprier (Émond, 2003: p. 163).

L'expérience d'apprentissage artistique en contexte muséal est très importante. Elle peut jouer un rôle déterminant dans l'ouverture de la personne à un autre monde, celui de l'art, et ceci tout particulièrement en début de découverte du monde des arts visuels (Deriaz, 2003). L'éducation musée a été utilisée avec succès pour développer les compétences d'observation d'étudiants en médecine (Bardes, Giers et Herman, 2001). Une expérience d'apprentissage artistique par le dessin de nu a été réalisée avec succès auprès d'étudiants en médecine, en complément d'un cours d'anatomie. Parmi les effets bénéfiques de cet exercice on peut citer l'importance de l'ouverture d'esprit acquise et une vision plus libre du corps humain (Philips, 2000).

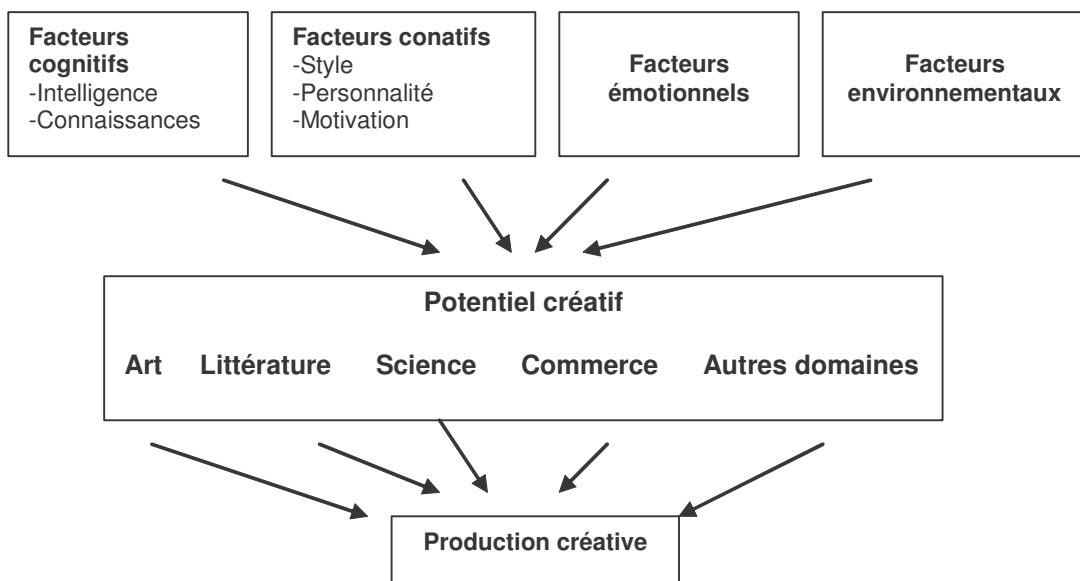
Créativité, éducation artistique et développement cognitif: Essai d'application du modèle de l'approche multivariée de la créativité de Lubart.

Nous l'avons souligné, éducation artistique et créativité sont deux concepts qui ne sont pas dissociables. Aussi, il nous semble que l'approche multivariée de la créativité et plus particulièrement le modèle de Lubart (2005) devrait permettre l'identification et la compréhension de certains aspects du développement cognitif. Dans cette section, nous présenterons brièvement le modèle de Lubart (2005), puis les activités d'apprentissage en arts visuels utilisées dans le cadre de nos recherches seront exposées. Le contenu de ce cours, intitulé *Découvrir le monde des arts visuels*, sera présenté en lien avec les aspects du développement cognitif potentiel en faisant référence au modèle de Lubart et en tenant compte de notes personnelles accumulées lors d'une recherche précédente avec chez des personnes âgées (Deriaz, 2003).

Le modèle de Lubart

Ce modèle est extrêmement complexe. Il se compose de différents facteurs, cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux qui présentent entre eux des combinaisons interactives spécifiques, de degrés différents, et qui ne sont pas semblables selon les individus et suivant les potentialités créatives particulières de chaque domaine d'activité.

Représentation de l'approche multivariée de la créativité Le modèle de Lubart (2005)



• Les facteurs cognitifs: L'intelligence et les connaissances

Nous limiterons ici à l'analyse des facteurs cognitifs stimulés surtout par l'apprentissage du dessin d'observation et l'approche de la couleur, Néanmoins, l'acquisition de notions d'histoire de l'art ainsi qu'une ou deux visites de musée seront également des stimuli du développement des facteurs cognitifs et non cognitifs.

Selon Lubart (2005), les capacités intellectuelles essentielles impliquées dans la créativité relèvent à la fois de l'intelligence synthétique, analytique et pratique. Ces différentes capacités intellectuelles vont permettre:

1) D'identifier et de définir un problème ou une tâche.

Ce serait par exemple de décider de ce que l'on souhaite observer afin de le dessiner.

2) De détecter et de collecter les informations nécessaires à la tâche. Ce que nous appellerons l'**encodage sélectif**.

Ce pourrait être l'observation et les différents croquis de différents points de vue qui permettront de connaître l'objet ou le paysage que l'on veut dessiner, que l'on veut créer.

3) D'observer les différences ou les similitudes qui apportent de l'information par rapport à la tâche ou au problème. C'est la **comparaison sélective**.

Ce pourrait être l'observation des caractéristiques de l'objet ou du paysage, qui lui donneront sa particularité, qui seront aptes à exprimer le point de vue spécifique et les émotions de l'observateur. Ou encore la sélection de points de repère dans l'espace qui permettront de soutenir les lignes de force de la composition et qui serviront à structurer l'observation sur le motif.

4) De regrouper, de mettre en lien des éléments qui vont créer la nouvelle idée ou la nouvelle image, ou le nouveau produit. C'est la **combinaison sélective**.

C'est le choix des différents éléments (par exemple les caractéristiques, l'éclairage) qui permettra l'expression de l'unicité de la composition. C'est la combinaison sélective qui exprimera également le point de vue particulier du créateur.

5) De produire plusieurs solutions, plusieurs possibilités. Cette habileté nécessite la capacité de pratiquer la **pensée divergente**.

Ce pourrait être une suite de dessins sur le même objet ou le même paysage et que l'on pourrait intituler «Variations». Je ne sais combien de fois Cézanne a peint la montagne Ste-Victoire!!! Un autre exemple est celui des artistes novices japonais qui s'exercent à peindre le même arbre, inlassablement, parfois pendant trois ans, jusqu'à ce qu'ils soient capables d'en exprimer l'essence en quelques coups de pinceaux!

6) De faire une autoévaluation de ce qui a été réalisé.

La personne qui dessine doit constamment évaluer son travail et prendre du recul pour l'observer, surtout lorsqu'elle travaille sur de grands formats. C'est essentiel pour avoir une vue d'ensemble permettant à la fois de juger du travail déjà accompli et de pouvoir visionner, de pouvoir atteindre à l'anticipation de la vision afin de savoir comment poursuivre son travail. Dans le contexte d'un dessin, si l'on ne sait évaluer pour savoir par exemple quand s'arrêter... la feuille deviendra toute noire !!!

7) De prendre de la distance par rapport à l'idée et d'explorer d'autres pistes. Ce qui nécessite de la **flexibilité de pensée**.

Ici nous sommes dans le contexte de la poursuite du travail créatif, de la distance à prendre par rapport à la réalisation pour se lancer dans une nouvelle peinture ou un nouveau dessin, engendré par les insatisfactions ou les découvertes heureuses, expérimentées au cours du travail précédent. Car la création engendre la création et c'est bien cela qui fait dire à Lussier (2003) «Je comprenais que la richesse du chant de la nature était telle que tout le reste de ma vie ne pourrait jamais parvenir à l'épuiser» (Lussier, 2003: p. 25).

Nous l'avons vu, les connaissances sont les acquis stockés dans la mémoire d'une personne. Un certain niveau de connaissance sera utile, voire essentiel pour tirer parti des informations et des observations diverses. Les personnes qui ont expérimenté le dessin d'observation s'accordent pour dire que lorsque l'on a observé quoi que ce soit pour le reproduire par le dessin, on en a une connaissance approfondie particulière dont on se souviendra plus facilement, voire toujours. Et à notre sens, plus l'on pratique cette manière de voir et d'observer, plus l'on découvre des aspects nouveaux dans toute chose observée. Cette constatation émane tant de ma propre pratique que de l'observation de personnes non initiées qui découvrent le monde des arts visuels et «apprennent à regarder».

Les activités d'apprentissage et le développement cognitif: Le cours *Découvrir le monde des art visuels*

Les aspects du développement cognitif potentiel occasionné par l'éducation artistique est étroitement lié aux activités d'apprentissages et d'enseignement spécifiques. C'est dans ce sens qu'est présenté le contenu du cours *Découvrir le monde des art visuel*, ainsi que la pédagogie utilisée. Nous sommes en mesure pour l'instant de ne traiter que quelques aspects, puisque cette problématique est celle du sujet de doctorat en cours.

• Courants pédagogiques

Le cours d'approche des arts visuels *Découvrir le monde des arts visuels*, se nourrit principalement de l'apport des écoles de pensée humaniste et cognitive, agrémenté d'un peu de constructivisme voire même de scocioconstructivisme, le tout saupoudré d'un brin de transpersonnel. Et en ce sens, il relève de l'éclectisme, car il emprunte à différents courants certains de ses aspects particuliers. En fait on pourrait dire que le courant pédagogique dont il se rapprocherait le plus est celui de *La pédagogie actualisante*, concept de nature éclectique, proposé par la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton et définit en ces termes:

«La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative» (Vienneau, 2005: 74-75).

Les sources principales de la pédagogie actualisante sont d'inspiration humaniste et cognitive (incluant le courant constructiviste). Les concepts d'unicité de l'apprenant et d'actualisation de soi, comme tendance innée de l'homme à réaliser son plein potentiel et à prendre en charge son développement, appartiennent aux théories des humanistes Rogers (1970, 1973) et Maslow (1954). Pour ce qui est de l'apport cognitiviste, Vienneau (2005) précise que parmi les nombreuses sources d'influence cognitive, il faut mentionner le traitement de l'information, la stimulation des stratégies cognitives et métacognitives, la dimension expérientielle de l'apprentissage et la contribution portant sur la pensée réflexive.

• Contenu de l'apprentissage

Le choix du contenu de l'apprentissage repose sur mes différentes connaissances et expériences d'artiste, d'enseignante en arts visuels, de galeriste et en recherche scientifique. Ces différentes expériences m'ont permis de côtoyer et d'observer très attentivement des personnes non initiées dans leur approche de l'art et dans leur processus d'apprentissage en arts visuels.

Contenu de l'apprentissage sous forme de schéma

Blocs de leçons	Apprentissage pratique	Apprentissage théorique	Stimulation du sens de l'observation
Leçons 1-5	Approche du dessin par la copie de dessins de Grands Maîtres.	Notions d'histoire de l'art: Albrecht Dürer, René Magritte, Léonardo da Vinci. Visite de musée	Critique constructive des travaux par observation et analyse de: ombres et lumières, angles, rapports fond/forme. Lors de visite de musée
Leçons 6-8	Dessin d'observation d'après nature.	Techniques d'expressions picturales: dessins, peintures, estampes.	Observation sur le motif et critique constructive des travaux.

Leçons 9-13	Initiation à la peinture: gouache et éventuellement aquarelle.	Théorie des couleurs, expériences d'Itten. Notions d'histoire de l'art: Jean-Paul Lemieux et Marc-Aurèle Fortin	Observation et analyse des illusions d'optiques spatiales et chromatiques et critique constructive des travaux. Lors de visite de musée
Leçons 14-15	Présentation des travaux: exposition et portfolio.	Règles de présentation.	Mise en valeur des travaux.

J'ai pu remarquer par exemple leur comportement d'impuissance acquise et la nécessité, dès le début, de trouver des stratégies d'accueil (dans une galerie d'art) ou d'enseignement (mise en confiance dans le cadre d'un cours) afin de transformer ces comportements. J'ai noté également l'importance d'une gradation adéquate dans la difficulté des exercices. Enfin j'ai pu vérifier l'importance de l'interaction entre apprentissage théorique, apprentissage pratique (expérimentation) et stimulation du sens de l'observation. Ces trois types d'apprentissage se retrouvent dans chacune des 15 leçons du cours, qui sont divisées en quatre blocs (tableau ci-dessus).

Selon les personnes qui ont eu l'occasion de suivre le cours *Découvrir le monde des arts visuels*, l'apprentissage principal dont ils font mention est la découverte qu'ils ont «appris à regarder». En effet, il y a une grande différence entre voir les choses dans leur globalité, et voir les choses en relation: ce qui implique la mise en oeuvre de processus cognitifs extrêmement complexes. Apprendre à voir les choses en relation signifie observer, analyser, comprendre, comparer, les formes, les angles, les lumières, l'espace, la perspective, le point de vue, etc., afin de sélectionner, synthétiser et enfin exprimer, sous forme de traits, d'aplats ou de valeurs de gris, les éléments observés, dans une organisation ou une composition originale et harmonieuse.

Les différents processus complexes impliqués dans cet apprentissage à regarder peuvent être comparés à ceux identifiés dans le modèle de Lubart soit: l'encodage sélectif, la comparaison sélective et la combinaison sélective. L'apprentissage du dessin d'observation fait également appel à la pensée divergente et à la flexibilité de pensée.

Apprendre à regarder, c'est aussi apprendre à différencier entre ce qui est principal et ce qui est secondaire, car l'on ne dessine pas tout ce que l'on voit. Il faut sélectionner les aspects ou caractéristiques d'un élément ou d'un objet qui sont les plus susceptibles d'exprimer cet élément ou cet objet. De ce fait, le temps que passe l'artiste à regarder son

modèle ou sa toile est tout aussi important que celui pendant lequel il peint ou dessine (en tant qu'activité motrice).

Apprendre à voir les choses en relation prend très probablement du temps. L'important, c'est que le processus cognitif qui produit les «constances» relève d'un ordre d'intelligence très élevé, puisqu'il permet d'évaluer n'importe quelle entité particulière par rapport à un contexte compliqué et que cette étonnante opération s'effectue en tant que partie intégrante de la perception active (Arnheim, 1969: 48).

Cette stimulation du sens de l'observation, se fait lors de différentes situations d'apprentissage pendant lesquelles, les apprenants vont pouvoir exercer cette nouvelle manière de «regarder». Des sessions particulières d'une durée de 25-30 minutes ont lieu en début de chaque leçon par l'examen de l'ensemble des travaux réalisés la semaine précédente et terminés à domicile. De plus, c'est une occasion d'apprendre la critique constructive, de structurer sa pensée afin de l'exprimer.

Conclusion

Nous venons d'explorer quelques aspects du développement cognitif potentiel par l'éducation artistique en arts visuels. Nous n'avons pas abordé les aspects du développement non cognitif, que nous désignerons comme affectif, émotionnel et social. Mais l'éducation artistique contribue également à leur développement. Les apports potentiels de l'éducation artistique sont immenses. Pour en attester et en guise de conclusion, nous souhaitons citer les mots de quelques aînés non initiés qui ont fait l'expérience de la découverte du monde des arts visuels.

Après le cours j'ai tendance à disséquer ce que je vois, les couleurs, les ombres, les lumières, les formes. Cette année j'ai regardé différemment l'explosion de couleurs des fleurs chez mes voisins.

Cette année, j'ai eu plus d'idées, plus de goût pour arranger ma rocaïlle.

Même quand je vais dans un magasin, de décoration par exemple, je ne regarde plus les choses de la même façon.

On a appris à observer la nature, c'est très bon pour le moral d'une personne.

On se critiquait nos dessins sans avoir peur du jugement des autres, au contraire cela nous permettait d'apprendre plus.

On ne savait même pas dessiner et on était déjà capable de passer des commentaires sur les dessins des autres !

Les sessions de critique collective ont eu pour conséquence pour moi, qu'aujourd'hui, j'accepterais plus la critique.

Voir des aînés pleins d'enthousiasme, qui voulaient apprendre, qui voulaient relever des défis, qui étaient curieux, plaisants, farceurs !

J'ai pris conscience que ce groupe d'aînés était vivant, encore capable de progresser et d'avancer... et moi aussi je suis vivant !

(Deriaz, 2003: p. 106-108)

Références

- Arnheim, R. (1954). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*. Berkley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1976). *La pensée visuelle*. Paris: Flammarion.
- Bardes, C.L., Gillers, D., Herman, A.E. (2001). Learning to look: developing clinical observational skills at an art museum. *Medical Education*, 35, 1157-1161.
- Bédard, J., Malherbe, J.-F. (2003). *Telle une œuvre d'art la vie...* Sherbrooke: Éditions GGC.
- Bhattacharya J., Petsche H. (2002). Shadows of artistry: cortical synchrony during perception and imagery of visual art. *Cognitive Brain Research* 13, 179-186.
- Bolduc J. (2005). L'impact d'un programme d'éducation musicale sur le développement des habiletés en orthographe approchées à la maternelle. *Communication présentée au 73ème congrès de l'ACFAS*. <http://www.acfas.ca/acfas73/S261.htm>
- Bruch, M. (1996). Langage plastique et nouvelles technologies. *Actes du séminaire Écrit, Oral et Nouvelles technologies: 1995-1996*. <http://www.artemis.jussieu.fr/ssb/hermes/actes/ac9596/04ac9596mb.pdf>
- Commission canadienne pour l'UNESCO (2005). Apprendre à vivre, vivre pour apprendre: perspectives sur l'éducation artistique au Canada. http://www.unesco.ca/fr/interdisciplinaire/artetétude/documents/Apprendre_a_vivre_e_vivre_pour_apprendre.pdf
- Cropley, A.J. (2001). *Creativity in education and learning*. London: Kogan Page.
- Deriaz, M. (2003). *Impact de l'apprentissage d'activités créatives en arts visuels sur le développement de la personne aînée*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.
- Deriaz, M. (2002). Des aînés à la découverte du monde des arts visuels explorent leur potentiel créatif. *Le Gérontophile* 24(3), 29-34.
- Deschamps, C. (2004). L'expérience du chaos comme plongée dans les ténèbres. <http://www.acfas.ca/congres/congres72/C3721.htm>
- Efland, A.D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

- Eisner, E.W., Day, M.D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Émond, A.-M. (2000). Ma philosophie de l'enseignement artistique en contexte muséal: une expérience interactive. In Gagnon-Bourget, F. & Joyal, F. *L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques*. London (Ontario): Société canadienne pour l'éducation en arts.
- Fabien, J. (2003). La résurrection du quotidien. In Bédard & Malherbe. *Telle une «œuvre d'art» la vie...* Sherbrooke: Éditions GGC.
- Freedman, K. (2005). Art Education: Epistemologies of Art. *Studies in Art Education*, 46(2), 99-100.
- Gagnon-Bourget, F. & Joyal, F. (2000). *L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques*. London (Ontario): Société canadienne pour l'éducation en arts.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques: Éléments d'une didactique-critique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goodman, N. (1976). *Langages de l'art*. Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon.
- Gogen, J.A. (1999). Art and the brain. *Journal of Consciousness Studies*, 6(6/7). <http://www.imprint.co.uk/Art/intro.htm>
- Gogen, J.A. (2000). What is Art. *Journal of Consciousness Studies*, 7(8/9), p. 7-15.
- Gosselin, P. (2000). De l'actualisation de l'enseignant en arts plastiques. In Gagnon-Bourget, F. & Joyal, F. *L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques*. London (Ontario): Société canadienne pour l'éducation en arts.
- Hetland, L., Winner, E. (2004). Cognitive Transfer From Arts Education to Nonarts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications. In Eisner, E.W., Day, M.D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Koopman, C. (2005). Art as Fulfilment: on the Justification of Education in the Arts. *Journal of Philosophy of Education* 39(1), 85-97.
- Laurier, D. & Paillé, P. (2000). La recherche du sens: le phénomène de l'apprentissage à la pratique de l'enseignement et de la création. In Gagnon-Bourget, F. & Joyal, F. *L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques*. London (Ontario): Société canadienne pour l'éducation en arts.
- Lubart, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin.
- Lussier, P. (2003). L'œuvre d'art dans une vie d'artiste. In Bédard & Malherbe. *Telle une «œuvre d'art» la vie...* Sherbrooke: Éditions GGC.
- Monière, F. (2000). La voie artistique: un projet pédagogique intégrateur. In Gagnon-Bourget, F. & Joyal, F. *L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques*. London (Ontario): Société canadienne pour l'éducation en arts.

- Moore, T. (1994). *Le soin de l'âme*. Paris: Flammarion.
- Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimère*, 5-6. <http://www.revue-chimeres.org/pdf/05chi05.pdf>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Perkins, D.N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica (California): The Getty Center.
- Phillips, P.S. (2000). Running a life drawing class for pre-cinical medical students. *Medical Education*, 34, 1020-1025.
- Smithrim, K., Upitis, R. (2005). Learning Through the Arts: Lesson of Engagement. *Canadian Journal of Education* 28(1&2), 109-127.
- Solso, R.L. (1994). *Cognition and the Visual Arts*. Cambridge: MIT Press.
- UNESCO (1999). Appel international pour la promotion de l'éducation artistique et la créativité. <http://portal.unesco.org/culture/fr/>
- UNESCO (2003). <http://portal.unesco.org/culture/fr/>
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Winner, E., Hetland, L. (2001). *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*. Los Angeles: The Getty Center.