

Chapitre 11

Pourquoi l'éducation artistique ? Synthèse et conclusions

Dans ce dernier chapitre, nous proposons une synthèse de la méthodologie et des principales conclusions de ce livre ainsi qu'un plan d'action pour la poursuite des recherches. Nous évoquons également les implications que nos conclusions pourraient avoir en termes de politique éducative. La première section définit le contexte en termes de politique éducative et donne un bref aperçu des compétences requises par les sociétés axées sur l'innovation. La deuxième section présente les principales conclusions de l'examen que nous avons mené concernant l'impact de l'éducation artistique. La troisième section suggère un plan d'action pour les futures recherches dans ce domaine. Enfin, la dernière section émet l'hypothèse que la principale contribution de l'éducation artistique aux sociétés de l'innovation réside dans sa capacité à développer des modes de pensée utilisables dans d'autres domaines. Nous concluons en affirmant que le rôle majeur que joue l'art dans l'expérience humaine est une raison suffisante pour justifier sa présence dans les programmes scolaires.

L'un des principaux messages de la stratégie d'innovation de l'OCDE est de « donner aux individus la possibilité d'innover » (OCDE, 2010). En quoi l'éducation artistique peut-elle contribuer à atteindre cet objectif ? Dans ce dernier chapitre, nous proposons une synthèse de la méthodologie et des principales conclusions de ce rapport ainsi qu'un plan d'action pour la poursuite des recherches. Nous évoquons également les implications que nos conclusions pourraient avoir en termes de politique éducative. Nous commencerons par définir le contexte en termes de politique éducative et donnerons un bref aperçu des compétences requises par les sociétés axées sur

l'innovation. Nous présenterons ensuite les principales conclusions de l'examen que nous avons mené concernant l'impact de l'éducation artistique. Puis nous suggérerons un plan d'action pour les futures recherches dans ce domaine puis un plan d'action en termes de politique éducative. Notre argument majeur est que la principale contribution de l'éducation artistique aux sociétés de l'innovation réside dans sa capacité à développer des modes de pensée utilisables dans d'autres domaines. Nous concluons en affirmant que le rôle majeur que joue l'art dans l'expérience humaine est une raison suffisante pour justifier sa présence dans les programmes scolaires, que la preuve d'un transfert de compétences ait été faite ou non.

Compétences et éducation pour l'innovation

On note au sein des différents pays le sentiment général que les systèmes éducatifs ne semblent pas capables de développer les compétences requises par les économies post-industrielles et mondialisées du 21^e siècle. Cette conviction a conduit différentes organisations ou initiatives à tenter de définir ces compétences. La Commission européenne a identifié huit « compétences clés » pour le monde de demain. Des initiatives telles que la Nouvelle commission sur les compétences de la population active américaine (New Commission on The Skills of the American Workforce), le Partenariat pour les compétences du 21^e siècle et le projet AT21CS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) se sont donné la même mission sous la bannière de « Compétences du 21^e siècle ». Enfin, la Stratégie de l'OCDE sur les compétences (OCDE, 2012) et la Stratégie sur l'innovation (OCDE, 2010) mettaient notamment l'accent sur l'importance de promouvoir les compétences individuelles qui permettront aux différents pays de faire face à la concurrence dans une société de plus en plus axée sur la connaissance et où l'innovation est essentielle à la croissance et au bien-être futur des populations.

L'étude du rôle de l'innovation dans l'économie nous a permis d'identifier différents besoins en termes de compétences au sein des sociétés de l'innovation. Voici nos principales conclusions. Premièrement, l'innovation nécessite un usage plus intensif de l'ensemble des compétences individuelles présentes sur le lieu de travail. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les innovations de ces dernières années ont également conduit à un besoin croissant en diplômés issus de l'enseignement supérieur. Deuxièmement, l'innovation nécessite la mise en place d'un dispositif efficace en termes de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie. L'innovation impliquant une « destruction créative », les individus doivent souvent se former à un nouveau métier et l'on sait qu'un certain niveau de formation initiale et certaines compétences de base sont essentiels pour y parvenir. On a également constaté que les entreprises offrant plus de possibilités de formation et d'apprentissage à leurs collaborateurs avaient plus tendance à innover que celles offrant moins d'opportunités de ce type.

Un examen attentif de la composition de la main-d'œuvre travaillant dans le domaine de l'innovation nous montre que ce secteur repose sur un large éventail de compétences en termes de qualifications professionnelles et universitaires. En

tenant compte de la diversité des différents processus et secteurs de l'innovation qui existent dans nos différents pays, il n'y a là rien de surprenant. Différents types d'acteurs font avancer l'innovation : chercheurs, développeurs, chefs d'entreprise, professionnels et utilisateurs eux-mêmes. L'innovation prend également diverses formes, généralement classées en catégories telles que l'innovation liée au produit, au processus, à l'organisation et au marketing. Enfin, et peut-être plus important encore, selon les secteurs et les activités, l'innovation nécessite différentes combinaisons de compétences. L'innovation sur le marché financier nécessite par exemple un ensemble de qualifications et de compétences différent de celui exigé par le marché de la téléphonie mobile.

Même si chacun d'entre nous est conscient qu'il faudra sans doute disposer à l'avenir d'un *nombre encore plus élevé* de compétences, il est difficile de définir précisément quel ensemble de compétences peut favoriser l'innovation à l'échelle des différents pays. Tandis que les responsables politiques reconsidèrent la mission de nos systèmes éducatifs, le fait de doter chaque individu des « compétences nécessaires à l'innovation » est perçu comme une approche bien avisée. Nous envisageons ces compétences sous la forme de trois sous-ensembles qui se recoupent : compétences techniques (connaissances thématiques et procédurales) ; compétences liées à la réflexion et à la créativité (questionnement des idées, identification des problèmes, conscience des limites de la connaissance, capacité à établir des liens, imagination) ; et, compétences comportementales et sociales (persévérance, confiance en soi, collaboration, communication). L'un des objectifs de l'enseignement est de développer simultanément ces trois sous-ensembles de compétences et donc d'aller au-delà des compétences techniques qui sont requises par certaines disciplines et jouent généralement un rôle important lors des examens scolaires et autres tests.

Mais comment y parvenir en pratique ? Les acteurs du monde de l'éducation sont confrontés à cette problématique majeure lors de la refonte des programmes scolaires et de la définition des enseignements et apprentissages les plus adaptés pour préparer les élèves au monde de demain. Les scientifiques, les artistes ou les chefs d'entreprise étant perçus comme des modèles en termes d'innovation, l'éducation artistique, l'étude des sciences et la formation à l'entrepreneuriat sont souvent présentées comme des moyens privilégiés de développer ces compétences. Que nous disent les résultats de la recherche sur l'impact de l'éducation artistique sur différents types de compétences non artistiques ?

Nouveau bilan concernant l'impact de l'éducation artistique

L'éducation artistique est souvent considérée comme un moyen de développer la pensée critique et créative. Certains avancent également qu'elle pourrait permettre d'acquérir des compétences qui améliorent le niveau scolaire dans les matières théoriques non artistiques telles que les mathématiques, les sciences, la lecture et l'écriture, mais aussi de renforcer la motivation scolaire, la confiance en soi et la capacité à communiquer et à coopérer efficacement. On suppose donc

souvent que l'éducation artistique a un impact positif sur les trois sous-ensembles de compétences que nous appelons ici « compétences liées à l'innovation » : compétences techniques, notamment dans certaines matières non artistiques ; compétences liées à la pensée et à la créativité ; et, compétences comportementales et sociales (ou caractère).

Dans ce rapport, nous avons examiné en détail l'état des connaissances empiriques sur les effets de l'éducation artistique sur ces compétences. Les différents types d'éducation artistique étudiés comprennent l'enseignement des arts au sein des établissements scolaires (cours de musique, d'arts plastiques, de théâtre et de danse), les programmes intégrant un enseignement artistique (où les disciplines artistiques sont enseignées en accompagnement d'une matière théorique) et les cours se déroulant en dehors du cursus scolaire (notamment les cours particuliers dédiés à la pratique d'un instrument, au théâtre, aux arts plastiques ou à la danse). Ce rapport ne porte pas sur l'enseignement *théorique* des arts ni sur l'éducation culturelle.

Ce livre actualise et étend aux compétences comportementales et sociales les méta-analyses publiées en 2000 dans le cadre du projet REAP (Reviewing Education and the Arts Project) dirigé par Hetland et Winner (2000). Outre les études déjà examinées par le projet REAP, ce nouveau bilan repose sur l'examen systématique des bases de données relatives aux recherches menées dans le domaine de l'éducation et de la psychologie dans les langues suivantes : néerlandais, anglais, finnois, français, allemand, italien, japonais, coréen, portugais, espagnol et suédois. Cet ouvrage s'efforce de donner un aperçu exhaustif de l'ensemble des études empiriques publiées au moins depuis les années 1980 et propose une nouvelle approche des études incluses dans les méta-analyses précédentes (à partir de 1950). Grâce à ces bases de données internationales, nous avons pu faire le bilan des connaissances actuelles concernant l'impact possible des principales formes d'éducation artistique sur les trois catégories de compétences liées à l'innovation et présentées ci-dessus. Nous examinons leur impact sur les compétences verbales, mathématiques et spatiales, la créativité, la motivation scolaire et les compétences sociales, notamment la confiance en soi, l'empathie, la capacité à comprendre le point de vue des autres et la régulation des émotions. Nous examinons également la littérature neuroscientifique relative à l'éducation artistique.

Bien que notre intérêt porte principalement sur les compétences développées par l'éducation artistique en milieu scolaire, notre examen s'appuie également sur les recherches abordant cette question du point de vue du « transfert de compétences ». Bon nombre des études examinées dans ce rapport portent sur l'impact de l'éducation artistique sur les résultats aux tests ou les notes obtenues à l'école dans les matières théoriques. Certaines de ces études tentent également d'identifier les compétences pouvant être « transférées », nous permettant ainsi d'évaluer plus directement les compétences non artistiques acquises grâce aux diverses formes d'éducation artistique. Certaines des études examinées portent également sur l'impact de l'éducation artistique sur la créativité et les compétences sociales ou comportementales, même si la mesure de ces facultés pourrait encore être améliorée.

Ce rapport établit une distinction nette entre les études corrélacionnelles (qui ne permettent d'établir aucun lien de causalité), les études quasi-expérimentales (qui ne reposent pas sur une répartition aléatoire des sujets et dont les inférences causales ne sont donc généralement pas concluantes) et les rares études véritablement expérimentales (basées sur une répartition aléatoire des élèves en groupes « avec éducation artistique » et « sans éducation artistique », et qui peuvent donc permettre d'établir des inférences causales). Le présent rapport fait également la distinction entre études en coupe et études longitudinales (qui suivent les mêmes sujets au fil du temps), ces dernières permettant souvent d'obtenir des données plus probantes que les premières.

Les principaux résultats obtenus grâce à l'examen que nous avons mené sont résumés ci-dessous.

Éducation artistique et compétences scolaires dans les disciplines non artistiques

Éducation artistique pluridisciplinaire. Aux États-Unis, le vaste corpus de données corrélacionnelles existant montre que les élèves participant à un grand nombre de cours d'enseignement des arts (ces études ne précisent pas la nature de ces cours mais il s'agit généralement d'une combinaison de différents types de cours) ont un meilleur niveau scolaire (mesuré grâce aux notes obtenues à l'école et aux résultats obtenus lors de tests standardisés portant sur les compétences verbales et les mathématiques) que les élèves ayant participé à un nombre plus réduit de cours d'enseignement des arts ou n'ayant jamais suivi ce type de cours. Une étude a également montré que ce lien s'appliquait aux élèves situés aux deux extrémités de l'échelle socio-économique. On ne doit néanmoins pas considérer que ces corrélacions constituent la preuve que l'enseignement des arts *garantit* forcément une meilleure réussite scolaire. D'éventuelles explications non causales ne peuvent néanmoins être écartées : il est possible que les élèves qui excellent au niveau scolaire et reçoivent un enseignement artistique soient issus de familles où l'art et les disciplines théoriques classiques sont valorisés, ou qu'ils fréquentent des établissements scolaires mettant l'accent sur ces deux domaines. La réussite scolaire ou le fait d'obtenir de bons résultats à l'école augmente sans doute aussi la probabilité que ces élèves bénéficient d'une éducation artistique, les bons élèves ayant par exemple plus de temps à consacrer à ce type d'activités ou étant davantage encouragés à le faire par leurs professeurs ou leurs parents. Il est à noter qu'une étude similaire menée au Royaume-Uni a montré le résultat inverse : les élèves en section artistique obtenaient de moins bons résultats aux examens nationaux que ceux suivant un cursus classique. Ceci souligne donc l'importance qu'il y a à tenir compte du type d'élèves ayant volontairement opté pour une discipline artistique (Harland, Kinder, Haynes et Schagen, 1998). Les rares études expérimentales (et non corrélacionnelles) sur l'éducation artistique pluridisciplinaire s'intéressant à l'impact de l'enseignement des arts sur le niveau scolaire ne démontrent aucun lien de causalité significatif. Il n'y a également aucune raison théorique de supposer que de futures études parviendront à le faire.

Musique. L'éducation musicale améliore le QI (quotient intellectuel), les résultats scolaires, les compétences phonologiques et la capacité à détecter les sons de parole dans un environnement bruyant. Certaines données préliminaires montrent également que l'enseignement de la musique pourrait faciliter l'apprentissage des langues étrangères. Il existe au moins deux mécanismes qui entrent en jeu et peuvent expliquer ces résultats. La musique pourrait permettre de développer les compétences verbales (notamment la lecture, l'écriture et l'apprentissage d'une langue étrangère) du fait de sa capacité à améliorer les capacités auditives. Il se peut également que l'étude de la musique améliore le QI et le niveau scolaire parce que c'est une activité similaire à l'apprentissage scolaire qui permet donc de développer certaines compétences utiles à l'école (concentration, lecture des notes, etc.), compétences qui pourraient à leur tour avoir un impact positif sur le QI.

Bien qu'il existe un certain nombre d'études démontrant un impact positif de l'éducation musicale sur le raisonnement visuo-spatial, l'unique étude longitudinale sur cette question n'a détecté aucune influence persistante après trois ans de musique, ce qui suggère la nécessité d'être prudent. Rien n'indique en outre à ce jour que l'éducation musicale ait un impact causal sur les résultats obtenus en mathématiques, même s'il est vrai que la musique est elle-même basée sur une structure mathématique.

Théâtre. Il a été très clairement démontré que les cours de théâtre où les élèves sont invités à jouer la comédie (en participant à une pièce de théâtre jouée en classe) permettaient d'améliorer les compétences verbales. Il n'existe néanmoins aucune preuve d'un lien entre l'éducation théâtrale et les compétences scolaires de manière générale.

Arts plastiques. Bien que rien ne prouve que l'enseignement des arts plastiques améliore les compétences scolaires de manière générale ou les compétences verbales, deux nouvelles études corrélationnelles montrent que les élèves qui étudient les arts plastiques présentent de meilleures aptitudes au raisonnement géométrique que les élèves qui n'étudient pas cette discipline. Un lien de causalité reste néanmoins à établir. Une étude expérimentale a également constaté que le fait d'apprendre à étudier une œuvre d'art de manière approfondie pouvait améliorer la capacité à observer des images scientifiques. Il s'agit là d'un exemple type de transfert de compétences proches.

Danse. Certaines études montrent que l'enseignement de la danse améliore les compétences visuo-spatiales (mesurées par des tests de type papier-crayon), mais ces études sont encore trop peu nombreuses pour être concluantes. Nous n'avons relevé aucune preuve montrant que l'enseignement de la danse permettrait d'améliorer les compétences verbales ou mathématiques utilisées dans le cadre du cursus scolaire.

Éducation artistique et compétences de réflexion et de créativité

Tout le monde associe l'art à la créativité. Il existe quelques études faisant le lien entre une plus grande créativité et l'enseignement du théâtre et de la danse, mais

le nombre limité d'études et la pertinence statistique des résultats positifs observés ne nous permettent pas de généraliser cette conclusion. Les recherches menées sur l'éducation artistique pluridisciplinaire n'ont pas clairement démontré un effet sur la créativité des élèves et leur capacité à résoudre un problème.

Le manque de preuves scientifiques sur cette question peut s'expliquer par l'approche limitative généralement choisie pour mesurer la créativité : tests portant sur les compétences générales tels que les tests de créativité de Torrance (lors duquel les élèves doivent par exemple inventer des manières originales d'utiliser des objets de la vie de tous les jours ou donner un titre original à des images). Il existe une autre explication à cette absence de lien de causalité démontrée entre éducation artistique et créativité. En effet, une matière peut être enseignée de manière à stimuler la créativité et l'imagination ou au contraire de manière mortifère. Un cours de science (ou de toute autre matière) peut donc développer la créativité et l'imagination des élèves s'il est enseigné de manière adaptée et une discipline artistique peut n'avoir aucun impact sur la créativité et l'imagination si elle est mal enseignée. Il est possible que, même dans les disciplines artistiques, ces compétences ne puissent être développées qu'au travers d'une approche volontariste. Il se peut également que les élèves ayant acquis un certain savoir-faire dans une discipline artistique développent des aptitudes créatives dans cette discipline mais que cette créativité nouvellement acquise ne se répercute pas sur d'autres domaines. Les études évaluant la créativité liée à un domaine spécifique (par exemple la pensée créative en musique acquise grâce à l'enseignement de cette discipline) restent encore à effectuer.

Bien que nous n'ayons trouvé aucune étude empirique évaluant l'impact de l'éducation artistique sur la pensée critique, une telle étude s'impose compte tenu des conclusions d'Hetland, Winner, Veenema et Sheridan (2013) qui ont montré que les meilleurs enseignants en arts plastiques s'efforcent en permanence de promouvoir la réflexion et la métacognition chez leurs élèves. Il semble donc tout à fait plausible que ce soit également le cas d'autres formes d'éducation artistique où les enseignants demandent aux élèves d'évaluer leur travail et celui des autres et d'expliquer leur propre mode de fonctionnement.

Éducation artistique et compétences sociales et comportementales

L'éducation artistique est souvent perçue par les responsables politiques et les enseignants comme un moyen de faire aimer l'école aux élèves et de les inciter à s'investir davantage dans les matières classiques. Les études empiriques montrent que les élèves participant à des cours d'éducation artistique font preuve d'une attitude plus ambitieuse vis-à-vis de l'apprentissage scolaire et d'un niveau plus élevé de participation et de motivation. L'implication et la motivation se mesurent généralement par une meilleure assiduité à l'école, un taux de décrochage scolaire plus faible et certaines attitudes, qu'elles soient observées ou déclarées par les élèves eux-mêmes, comme la persévérance, le fait d'être « concentré sur sa tâche », de montrer de l'intérêt, etc. Il s'agit néanmoins d'études corrélationnelles qui ne permettent pas de conclure que c'est bien l'éducation artistique qui motive ainsi

les élèves. D'éventuelles explications non causales existent néanmoins : il se peut par exemple que les élèves bénéficiant d'un enseignement artistique fréquentent des établissements scolaires d'un meilleur niveau général et où il est donc plus motivant d'étudier, ou que les élèves ayant volontairement opté pour une discipline artistique aient simplement été plus motivés dès le départ. La réalisation d'études expérimentales supplémentaires apparaît donc nécessaire.

Seuls certains résultats, qui restent à confirmer, semblent démontrer l'impact de l'éducation artistique et ses diverses formes sur les autres compétences comportementales et sociales, telles que la confiance en soi, le concept de soi, les compétences en matière de communication et de coopération, l'empathie, la capacité à comprendre le point de vue des autres et la capacité à réguler ses émotions en les exprimant plutôt qu'en les réprimant. Les premières données obtenues concernant l'enseignement de l'art dramatique semblent les plus prometteuses, certaines études révélant que les cours de théâtre permettraient d'améliorer l'empathie, et la capacité à comprendre le point de vue des autres et à réguler ses émotions, des conclusions qui semblent plausibles étant donné la nature de cet enseignement.

La motivation pouvant être favorisée par de nombreux facteurs et étant souvent mesurée grâce à des indicateurs tels que le taux de décrochage ou l'absentéisme, qui n'ont qu'un rapport indirect avec l'enseignement artistique, la prudence est donc de mise quand on cherche à établir des liens de causalité entre éducation artistique et motivation. Nous ne pensons pas pour autant que l'éducation artistique n'a pas d'impact causal sur la motivation des élèves. Mais les cadres de recherche actuels sont encore trop vastes pour permettre d'identifier cet impact causal, si tant est qu'il existe. Il est également difficile d'imaginer pourquoi l'éducation artistique devrait forcément motiver davantage les élèves que les autres matières. Il est plus probable que les élèves soient tout simplement motivés quand ils font ce qu'ils aiment et les goûts diffèrent bien évidemment selon les individus. Dans le cas où l'éducation artistique s'avèrerait particulièrement motivante pour l'ensemble des élèves, cet effet pourrait alors être dû à des facteurs associés à cet enseignement. Il est par exemple possible que l'éducation artistique fasse plus volontiers appel que les autres matières à des méthodes pédagogiques qui savent susciter l'intérêt des élèves. Il se peut aussi que l'intégration de l'art dans le programme transforme la culture de l'école qui tendrait alors à mettre davantage l'accent sur la recherche et le questionnement, ce qui pourrait conduire à une motivation accrue des élèves. On peut également supposer que ces derniers préfèrent les matières artistiques aux autres cours parce que les attentes y sont « moins élevées » ou parce qu'il n'y a pas ni « bonne » ni « mauvaise » réponse. Le fait de prendre plaisir à pratiquer une discipline artistique pourrait alors changer leur relation envers l'école et l'apprentissage scolaire. Il se peut également que, voyant que leurs camarades apprécient les matières artistiques, ils s'y impliquent eux aussi davantage.

Toutes ces hypothèses sont compatibles avec la possibilité que l'éducation artistique puisse favoriser la motivation des élèves. Il suffirait simplement d'affirmer que l'éducation artistique a un impact sur la motivation grâce à l'ensemble

complexe de facteurs associés à ce type d'enseignement. Les chercheurs devront ensuite démêler les facteurs et conditions complexes induisant l'effet causal de l'éducation artistique afin de mieux comprendre la variabilité de ses effets selon les circonstances. Si un lien de causalité entre l'éducation artistique et la motivation était effectivement établi dans un contexte historique et socio-culturel donné, les décideurs pourraient alors faire usage de cette information, tout en gardant néanmoins à l'esprit qu'il existe de nombreux facteurs de médiation potentiels dans la relation entre l'éducation artistique et la motivation des élèves. L'éducation artistique est donc un « traitement » complexe et il est important de savoir si elle conduit à des effets positifs, même si l'on ignore lequel de ses composants, ou quel facteur de médiation est à l'origine de ces effets.

Conclusions

Ce bilan systématique des recherches menées à ce jour permet d'apporter une réponse claire et nuancée aux problématiques sur lesquelles portaient ces recherches. Ce rapport montre que l'enseignement de certaines disciplines artistiques a effectivement un impact sur le développement de compétences bien particulières, comme nous l'indiquons plus haut. Mais le corpus de recherches empiriques existant ne couvre pas l'ensemble des compétences pour l'innovation qui nous intéressent, loin de là. Les formes d'apprentissage utilisées par certaines disciplines artistiques développent certaines compétences capables de déborder sur d'autres domaines. L'enseignement de la musique implique par exemple un conditionnement auditif qui « déborde » ensuite sur la perception du langage. L'étude de la musique est une discipline très scolaire nécessitant de la discipline, de la pratique et la lecture de notes et ces compétences rejaillissent ensuite sur les résultats scolaires. Le théâtre implique quant à lui de savoir analyser les personnages, une faculté qui s'applique ensuite à la compréhension du point de vue des autres.

Les données portant sur un éventuel impact de l'enseignement des arts sur la créativité, l'esprit critique ou les compétences comportementales et sociales sont généralement peu concluantes, en partie du fait du nombre réduit d'études expérimentales menées sur ces questions mais aussi de la difficulté à mesurer correctement ces compétences.

Plan d'action pour la poursuite des recherches

Le bilan systématique que nous avons effectué des recherches empiriques quantitatives menées depuis 1950 nous a permis d'identifier certaines lacunes méthodologiques et théoriques qui devront être comblées afin d'améliorer l'état de nos connaissances concernant l'acquisition des compétences favorisant l'innovation, grâce à l'éducation artistique. Il est à noter que la quantité relative d'études empiriques sur l'éducation artistique reste limitée : nous avons recensé environ 510 résultats de recherche pour 39 types de compétences évaluées, soit 13 études par compétence en moyenne. Compte tenu de l'étendue du champ de notre analyse, cela

semble bien peu. Nombreuses sont les compétences faisant l'objet de seulement 2 ou 3 études. L'évaluation de l'impact de l'éducation artistique ne représente qu'une infime partie des recherches menées dans le domaine de l'éducation.

Au-delà d'un appel à la réalisation de nouvelles études empiriques sur l'éducation artistique, cet état des lieux des recherches existantes nous permet également de suggérer certains axes de recherche prioritaires pour la décennie à venir. L'une des priorités serait de concevoir et de mettre en œuvre des méthodologies plus efficaces en termes d'études d'impact. La seconde priorité, plus importante encore, serait d'élaborer des théories solides et vérifiables quant au pourquoi et au comment d'un éventuel impact de l'éducation artistique sur les différentes compétences qui nous intéressent.

Améliorations méthodologiques

Certaines lacunes méthodologiques ont été relevées dans les études menées sur le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique et il serait donc nécessaire d'y remédier lors des recherches futures. Bien que de nombreuses études corrélationnelles montrent que les enfants qui étudient les arts réussissent mieux à l'école que ceux qui n'étudient pas cette discipline, il existe peu d'études véritablement expérimentales (basées sur une répartition aléatoire des élèves en groupes « avec éducation artistique » et « sans éducation artistique ») évaluant si l'étude des arts permet effectivement aux élèves de progresser dans les matières non artistiques. Certaines études quasi-expérimentales (avec groupe témoin mais sans répartition aléatoire) montrent que les élèves ayant eux-mêmes opté pour une école intégrant l'art au programme scolaire avaient fait des progrès plus importants sur le plan scolaire que les élèves ayant choisi une école ne mettant pas l'accent sur l'art. Mais ces études comparent des établissements qui diffèrent sur une multitude d'aspects et non uniquement en termes d'enseignement des arts. Le fait que ces élèves aient eux-mêmes fait le choix de leur école pose également problème car il est probable qu'ils aient dès le début présenté un profil différent. Ces considérations limitent notre capacité à émettre des conclusions définitives quant à l'impact causal de l'éducation artistique.

La méthode la plus convaincante pour démontrer que les disciplines artistiques améliorent effectivement les résultats scolaires consisterait à répartir les enfants de manière aléatoire soit dans une école intégrant les arts, soit dans une école identique mais sans intégration des arts, et de contrôler leur évolution au fil du temps. En outre, pour éviter de confondre un éventuel effet de l'éducation artistique avec ce que l'on appelle l'effet Hawthorne (l'effet de tout nouveau programme éducatif, équivalant à l'effet placebo dans le domaine médical), l'établissement sans intégration des arts ne devrait proposer aucun autre programme pédagogique particulier (programme axé sur la mondialisation, les sports, les échecs, les nouvelles technologies, etc.) afin de pouvoir distinguer les effets de l'éducation artistique de ceux d'un éventuel autre programme éducatif. Ce type d'étude est extrêmement difficile à mettre en place, ce qui explique sans doute pourquoi aucune étude de ce type n'a été réalisée à ce jour.

Une autre approche plus réalisable utilisant également la répartition aléatoire serait d'attribuer de manière aléatoire un projet pédagogique artistique ou non artistique à différentes classes. Il faudrait par exemple trouver 30 établissements scolaires ayant chacun deux classes d'élèves du même âge et ne présentant pas de différences systématiques en termes de QI ou de niveau scolaire. Il faudrait alors attribuer une formation artistique à l'une de ces deux classes et une autre forme d'enseignement non artistique à l'autre classe. Chaque classe serait évaluée sur le domaine ou la compétence étudiée grâce à un pré-test (par exemple en début d'année) et à un post-test (par exemple en fin d'année). Il ne devrait idéalement y avoir aucune différence systématique dans la répartition des scores obtenus au pré-test entre classes expérimentales et classes témoins. Si les classes bénéficiant d'un enseignement artistique présentaient des progrès significativement plus marqués dans la compétence étudiée, on pourrait alors en conclure que c'est bien l'éducation artistique qui est à l'origine de ce résultat. Du fait de la rareté de ce type d'étude expérimentale à répartition aléatoire, la question de l'impact de l'éducation artistique sur les différents sous-ensembles de compétences liées à l'innovation n'a pas encore été suffisamment étudiée.

Une troisième approche encore plus réaliste consisterait à poursuivre la réalisation d'études corrélationnelles mais en contrôlant de manière rigoureuse l'ensemble des variables parasites potentielles (QI avant l'expérience, situation socio-économique, réussite scolaire et appartenance à une famille où l'art et la réussite scolaire sont valorisés, etc.). Aucune des études corrélationnelles recensées dans ce rapport ne contrôlait l'ensemble de ces variables.

Une quatrième approche pouvant permettre d'obtenir des résultats probants consisterait à mener des études longitudinales suivant le parcours de chacun des sujets (ceux qui pratiquent une discipline artistique et ceux qui n'en pratiquent pas) sur une longue période. Ce type d'étude permettrait de contrôler simultanément l'ensemble des caractéristiques invariables dans le temps mentionnées ci-dessus en comparant l'évolution des compétences plutôt que leur niveau à un instant t.

Ce rapport nous a permis d'élaborer un plan d'action pour la poursuite des recherches empiriques sur les liens entre l'éducation artistique et l'acquisition de compétences. Il contient tous les éléments nécessaires à une nouvelle méta-analyse, que nous n'avons pas été en mesure d'entreprendre pour des raisons pratiques. Toutefois, étant donné la rareté des vraies études expérimentales, nous recommandons aux chercheurs, non pas de procéder à une méta-analyse des recherches existantes, mais d'effectuer de nouvelles études contrôlées et rigoureuses respectant les principes indiqués plus haut. Compte tenu de la diversité des potentiels liens de causalité pouvant faire l'objet d'une évaluation (il existe de nombreuses formes d'enseignement artistique et de nombreuses compétences dignes d'intérêt), nous recommandons l'élaboration d'un programme de recherche prioritaire et invitons les équipes de recherche à collaborer sur des thèmes spécifiques afin de pouvoir mettre en place un grand nombre d'études convergentes sur certaines thématiques particulières. L'Encadré 11.1 résume certaines de nos recommandations concernant ce programme de recherche prioritaire.

Encadré 11.1. Domaines de recherche suggérés portant sur l'impact de l'éducation artistique

Suite à cet examen de la littérature scientifique s'intéressant aux effets de l'éducation artistique sur diverses compétences non artistiques, nous recommandons la réalisation de recherches supplémentaires avec des études qui :

- examineraient les modes de pensée développés par les disciplines artistiques. Ce type de recherche constitue véritablement la première étape d'une étude sérieuse du transfert de compétences ;
- rechercheraient des liens plausibles entre les différentes disciplines et matières artistiques et non artistiques. Il semble plus raisonnable de supposer que les compétences acquises grâce à l'éducation artistique soient appliquées à des compétences cognitives d'ordre supérieur (réflexion, pensée critique, pensée créative, capacité à tolérer l'ambiguïté) plutôt qu'à des compétences plus élémentaires telles que les performances verbales et mathématiques lors de tests standardisés (Perkins, 2001 ; Tishman, MacGillivray, et Palmer, 1999). L'effet différentiel des diverses disciplines artistiques sur ces différentes compétences doit également être appréhendé de manière plus approfondie. Au sein d'une même discipline artistique, la musique par exemple, différents types d'activités peuvent conduire à différents types d'effets sur l'apprentissage, qu'il s'agisse d'apprendre à composer une fugue, à jouer du violon, à chanter dans une chorale ou à interpréter du jazz, de la musique classique ou de la variété (Vuust, Brattico, Seppänen, Näätänen, et Tervaniemi, 2012). On peut également supposer qu'il existe un lien différent avec les multiples dimensions d'une même matière théorique : une discipline artistique peut par exemple avoir un impact sur l'apprentissage de la géométrie mais pas de l'arithmétique (un effet qui pourrait s'équilibrer lors des tests mathématiques généraux) ;
- évalueraient l'apprentissage de la discipline artistique elle-même et les compareraient à l'apprentissage du domaine de transfert éventuel. Une meilleure qualité d'apprentissage dans la discipline artistique concernée devrait ainsi correspondre à un niveau de performance élevé dans le domaine de transfert (Bransford et Schwartz, 1999) ;
- enquêteraient sur le transfert de compétences en se demandant si l'apprentissage d'une discipline artistique conduit, non pas à une meilleure réussite dans le domaine de transfert, mais plutôt à une plus grande facilité d'apprentissage dans ce domaine ;
- examineraient les effets d'un enseignement explicite du transfert des compétences acquises grâce aux disciplines artistiques. Il est possible que les élèves soient capables d'appliquer ailleurs les compétences acquises grâce à la pratique de l'art uniquement quand les enseignants leur expliquent concrètement quelles compétences enseignées peuvent être utilisées dans d'autres domaines et leur expliquent ou réfléchissent avec eux à la manière de faire ;

(à suivre...)

Encadré 11.1. Domaines de recherche suggérés portant sur l'impact de l'éducation artistique (suite)

- évalueraient si le fait d'utiliser l'art comme moyen d'accès aux matières théoriques pourrait être particulièrement pertinent pour certains types d'élèves. La musique peut par exemple constituer un bon moyen d'accès à l'enseignement des mathématiques, mais seulement si les élèves ayant des difficultés en mathématiques sont doués pour la musique. Il est également possible que l'art facilite l'apprentissage des enfants présentant certains troubles : la musique pourrait s'avérer utile aux enfants dyslexiques car elle améliore les compétences phonologiques, la pratique du théâtre pourrait s'avérer positive pour les enfants autistes car elle favorise les compétences sociales qui font justement défaut à ces enfants (particulièrement la compréhension de l'état psychique de l'autre) ;
- étudieraient comment les matières théoriques pourraient s'inspirer des méthodes d'enseignement souvent efficaces et des acquis souvent bien assimilés des disciplines artistiques. Serait-ce un avantage pour les élèves, si, lors des cours de mathématiques ou d'anglais, les enseignants consacraient plus de temps à travailler sur des projets personnels et leur proposaient de discuter de leur travail lors d'entretiens individuels, à la manière des cours d'arts plastiques sous forme d'atelier ? Serait-il bon que les cours de sciences, d'histoire ou de langues procèdent à des séances d'évaluation régulières ou à mi-parcours d'un projet, ce qui constitue une pratique pédagogique courante dans les disciplines artistiques ? Nous en sommes convaincus ;
- étudieraient les effets de la pratique d'une discipline artistique sur la durée afin de déterminer si ces éventuels effets sont pérennes et ont un impact sur certains domaines non mesurés par les tests, notamment dans la vie réelle ;
- évaluaient l'efficacité relative des différentes pédagogies, évaluations et programmes pour favoriser les différentes compétences relatives à l'enseignement artistique et éventuellement permettre l'acquisition simultanée de compétences et de modes de pensée pouvant être utilisés dans d'autres domaines.

Améliorations théoriques

Les lacunes méthodologiques observées reflètent fréquemment un manque de réflexion théorique quant au pourquoi et au comment d'un éventuel impact de l'éducation artistique sur les compétences qui nous intéressent. En effet, les recherches empiriques existantes ne se fondent pas toujours sur un cadre théorique solide. Rares sont les études sur l'acquisition et le transfert des compétences qui se basent pas toujours sur une analyse des modes de pensée acquis grâce à la discipline artistique dont les compétences sont censées être applicables à d'autres domaines. C'est justement le type d'analyse effectuée par Hetland et al. (2013), une analyse qui pourrait servir de base aux recherches sur le transfert de compétences.

Les chercheurs doivent s'efforcer d'établir des cadres théoriques solides quant au pourquoi et au comment de l'éventuelle capacité de l'éducation artistique à faciliter l'acquisition de certaines compétences pouvant être appliquées aux matières théoriques. La première étape consisterait à définir clairement la nature des compétences acquises grâce aux différentes formes d'éducation artistique, puis de déterminer si ces compétences sont spécifiques à l'art ou peuvent également s'appliquer à d'autres domaines. Comme dans d'autres secteurs de l'éducation, il est également important de déterminer dans quelle mesure les différentes manières d'enseigner ces disciplines artistiques favorisent l'acquisition des différents ensembles de compétences.

Toute étude du transfert de compétences se doit d'abord d'analyser les différents modes de pensée développés par les disciplines artistiques puis d'élaborer une hypothèse plausible quant à la manière dont ces compétences pourraient être transférées à d'autres domaines. Il ne suffit donc pas de tester l'hypothèse selon laquelle l'intégration d'un grand nombre de disciplines artistiques au programme pourrait améliorer les résultats scolaires. L'essentiel est de théoriser l'impact de l'intégration de l'art sur l'apprentissage et sur les raisons pour lesquelles ces acquis devraient se refléter sur les résultats des tests effectués. Ces études doivent s'efforcer d'identifier un ou plusieurs modes de pensée censés avoir été acquis grâce à une discipline artistique puis évaluer le niveau d'acquisition de ce mode de pensée au sein de la discipline artistique elle-même. Logiquement, s'il existe un transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique vers les disciplines non artistiques, il faut d'abord que ces compétences aient été acquises lors de l'apprentissage de la discipline artistique concernée. Comme le soulignent Bransford et Schwartz (1999), de nombreuses études portant sur l'éducation constatent que l'échec de ce transfert peut être attribué à une acquisition de compétences insuffisante dans le domaine d'origine. Les futures études sur cette question devraient donc mesurer à la fois les acquis issus du domaine artistique « parent » et ceux du domaine de transfert. L'affirmation de l'existence d'un transfert de compétences doit également reposer sur une forte corrélation entre la qualité des acquis dans le domaine artistique et la qualité des acquis dans le domaine de transfert (Schwartz et al., 2005).

Aucune des études sur le transfert que nous avons examinées ne portaient sur un enseignement explicite, quel qu'il soit, de ce transfert, c'est-à-dire quand l'enseignant aide l'élève à faire le parallèle entre ce qu'il a appris grâce à la pratique d'une discipline artistique et la manière dont ces compétences pourraient être appliquées dans une discipline non artistique. Ce type d'enseignement axé sur le transfert pourrait par exemple consister de la part de l'enseignant à souligner les capacités d'observation apprises grâce aux arts plastiques et à suggérer aux élèves de les mettre à profit lorsqu'ils utilisent un microscope en classe de biologie. Il semble plus probable que ce transfert intervienne plus volontiers quand il est enseigné de manière explicite que de manière spontanée (Salomon et Perkins, 1989 ; Terwal, van Oers, van Dijk et van den Eeden, 2009).

Bransford et Schwartz (1999) préconisent de dépasser l'approche traditionnelle de l'étude du transfert consistant à évaluer si l'apprentissage d'une discipline implique la réussite dans un domaine de transfert. Ils pensent que les études sur le transfert devraient au contraire déterminer si l'apprentissage d'une discipline permet une meilleure *préparation au futur apprentissage* dans le domaine de transfert. Si l'on appliquait cette approche aux disciplines artistiques, on pourrait alors non pas déterminer si les élèves ayant bénéficié d'un enseignement artistique obtiendraient de meilleurs résultats en géométrie, mais plutôt s'ils seront plus aptes à apprendre la géométrie que les élèves n'ayant pas pratiqué une discipline artistique. De même, on pourrait ainsi déterminer si l'apprentissage de la musique permet aux élèves de maîtriser plus facilement les concepts arithmétiques quand ils suivent ensuite des cours dans cette matière. Ce type de recherche (portant sur la facilitation de l'apprentissage dans un domaine non artistique après l'étude d'une discipline artistique) reste néanmoins à effectuer.

Il convient également de rappeler que les études portant sur le transfert de compétences ne constituent qu'un volet des recherches menées dans le domaine de l'éducation artistique. Mieux comprendre l'efficacité relative des différents types de pédagogies au sein des différentes disciplines artistiques dans l'acquisition des compétences artistiques elles-mêmes constitue un autre axe majeur des recherches dans ce domaine. Ce type de recherche est bien plus fréquent dans les matières théoriques que concernant l'enseignement des arts. Les études sur les compétences et inclinations acquises grâce à l'éducation artistique et sur les différents effets des diverses pédagogies en termes d'enseignement artistique devraient contribuer à améliorer la qualité de l'éducation artistique.

Conclusions

En conclusion, nous sommes convaincus qu'il est nécessaire de réaliser davantage d'études empiriques ayant pour sujet l'éducation artistique afin d'évaluer son impact sur l'acquisition de différentes compétences, y compris les compétences artistiques elles-mêmes. Ces recherches devraient également se concentrer sur la qualité et l'efficacité des différentes formes d'enseignement des arts, comme c'est le cas dans d'autres domaines. Afin de déterminer un certain niveau d'inférence causale, nous recommandons aux chercheurs d'effectuer des études longitudinales de type expérimental ou quasi-expérimental. Ces recherches empiriques ne devraient cependant intervenir qu'après l'élaboration d'une théorie solide concernant les compétences et les acquis qu'une éducation artistique de qualité devrait favoriser. Compte tenu de la rareté des financements destinés à la recherche sur l'éducation artistique, nous suggérons également aux équipes de recherche de collaborer afin d'évaluer certaines thématiques particulières et de reproduire les résultats obtenus dans d'autres contextes. Le domaine d'étude que nous considérons comme particulièrement prioritaire est l'effet de l'éducation artistique sur les compétences favorisant l'innovation : créativité, métacognition et compétences permettant une bonne communication.

Plan d'action politique

Comprendre l'impact de l'éducation artistique sur les compétences liées à l'innovation pourrait permettre aux responsables politiques en charge de l'éducation de concevoir des programmes scolaires adaptés ou d'adopter des mesures incitatives allant dans ce sens. Quelle doit être la place des disciplines artistiques dans les programmes scolaires ? Quelles compétences l'éducation artistique peut-elle permettre d'acquérir et grâce à quelle pédagogie ? L'éducation artistique favorise-t-elle simultanément la réussite scolaire, la créativité, la pensée critique, mais aussi certaines compétences comportementales et sociales majeures ? Certains rapports de recherche et les défenseurs de l'éducation artistique prétendent souvent que c'est le cas afin de justifier la présence des disciplines artistiques dans le cursus scolaire. Le présent rapport rassemble les données issues des recherches sur cette question et propose une synthèse de ce que nous savons (et de ce que nous ignorons). À cet égard, il contribue à expliquer pourquoi l'éducation artistique doit continuer de faire partie intégrante de l'éducation de chaque enfant.

Nous pensons cependant que la principale justification de l'éducation artistique est avant tout l'acquisition de compétences artistiques, ce qui constitue l'objectif prioritaire actuel de l'éducation artistique dans les programmes scolaires des pays de l'OCDE. Par compétences artistiques, nous entendons non seulement les compétences techniques liées aux différentes disciplines artistiques (pratique d'un instrument, composition d'un morceau de musique, danse, création d'une chorégraphie, peinture et dessin, théâtre, etc.), mais aussi les modes de pensée et comportements acquis grâce aux pratiques artistiques. L'éducation artistique a un rôle important à jouer car les individus ayant bénéficié d'un enseignement artistique jouent un rôle majeur dans le secteur de l'innovation au sein des pays de l'OCDE : l'art doit sans aucun doute faire partie des stratégies d'innovation de chacun de nos pays. En conclusion, l'art constitue une part essentielle du patrimoine de l'humanité et de ce qui fait de nous des humains. Il est donc bien difficile d'imaginer une éducation destinée à offrir à chacun une vie meilleure sans éducation artistique.

Plaidoyer pour les arts et effets sur le transfert de compétences

Bon nombre des résultats de recherche montrant les effets positifs de l'éducation artistique sur diverses facultés et compétences dans d'autres matières et activités ont été utilisés pour des plaidoyers en faveur de l'art. Les allégations concernant l'impact de l'éducation artistique sur la réussite scolaire et la motivation tendent à affirmer que ce n'est pas l'art en lui-même qui est important mais la manière dont il peut faciliter l'apprentissage des autres matières. Ces allégations ont été formulées sur la base d'une approche pragmatique visant à maintenir l'art à l'école car on le considère comme menacé.

Bien que les disciplines artistiques n'aient jamais joué un rôle aussi important dans les programmes scolaires que les matières théoriques, la durée d'enseignement artistique n'a pas diminué de manière aussi spectaculaire que ses défenseurs

semblent le penser. Au cours des 10 dernières années, on constate en moyenne une relative stabilité du temps consacré à l'éducation artistique dans la durée (prévue) pour l'enseignement obligatoire dans les différents pays concernés. Dans 10 des 18 pays de l'OCDE pour lesquels nous avons des données, le pourcentage du temps scolaire consacré à l'éducation artistique a diminué au sein de l'enseignement obligatoire destiné aux 9-11 ans entre 2001 et 2010, mais cette baisse est généralement très faible (- 0,4% en moyenne). Cette récente stabilité pourrait masquer un déclin sur une période de temps plus longue, mais l'évolution constatée ces dernières années est, en moyenne, restée limitée. Un rapport du Département américain de l'éducation paru en 2012 a montré que l'apprentissage de la danse et du théâtre dans les écoles primaires américaines avait considérablement régressé au cours des 10 dernières années : en 2010, 3% seulement des écoles proposaient des cours de danse et 4% des cours de théâtre, contre 20% en 2000. On ne constate cependant aucune régression de l'enseignement de la musique et des arts plastiques qui ont toujours été les principales disciplines artistiques enseignées dans les écoles primaires américaines. Ainsi, une fois encore, le déclin de l'éducation artistique aux États-Unis reste limité. Ce rapport souligne également certaines inégalités dans l'accès à l'enseignement des arts, les élèves issus de milieux défavorisés ayant le plus souffert de ce déclin (RCE, 2012).

Ce déclin (ou ce que certains perçoivent comme tel) incite les défenseurs de l'art à l'école à plaider pour l'éducation artistique en mettant en avant ses effets sur le transfert de compétences à d'autres disciplines mieux établies. Et si l'apprentissage des arts a également des effets positifs « collatéraux » sur d'autres domaines, on ne peut que s'en réjouir. Nous sommes convaincus que l'existence de l'éducation artistique ne doit cependant pas se justifier en termes de compétences dans les disciplines scolaires traditionnelles : si l'on souhaite avant tout améliorer les compétences des élèves en géométrie, étudier la géométrie – plutôt que la musique ou la danse – reste en effet la solution la plus efficace. En effet, comme nous l'indiquons plus haut, on peut se demander pourquoi l'éducation artistique *devrait forcément* améliorer les compétences en lecture, en mathématiques ou en sciences. Quel est le mécanisme sous-jacent d'un tel transfert ? Même si l'on pouvait démontrer que l'éducation artistique a un certain impact sur la lecture, l'écriture ou l'arithmétique (ce que l'on nomme les trois « R »), il semble évident que l'on a plus de chances d'améliorer le niveau des élèves dans ces matières fondamentales au travers d'un programme directement axé sur ces disciplines. La principale justification de l'éducation artistique doit rester la valeur intrinsèque des arts et les compétences et modes de pensée essentiels qu'ils permettent d'acquérir.

Par ailleurs, quel que soit le domaine, un tel transfert est toujours difficile à démontrer. Dans un ouvrage intitulé *Transfer on Trial* (Le procès du transfert), Detterman explique dans le chapitre liminaire : « Premièrement, la plupart des études ne parviennent pas à découvrir un phénomène de transfert. Deuxièmement, les études affirmant l'existence d'un tel transfert l'ont découvert en utilisant des critères très souples et il ne correspond souvent pas à la définition classique du terme (défini par Detterman comme étant « la mesure selon laquelle un

comportement sera répété dans une nouvelle situation)» (Detterman et Sternberg, 1993). Les recherches montrent qu'un tel transfert est rare et que la probabilité de son occurrence est directement liée à la similitude entre deux situations. Les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tentative rigoureuse de démontrer le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique sont donc similaires à celles que l'on rencontre quand on tente de démontrer l'existence d'autres formes de transfert de compétences. Les défenseurs de l'art à l'école ne devraient donc pas être surpris qu'il existe si peu de données probantes démontrant le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique à d'autres disciplines scolaires plus valorisées socialement.

L'éducation artistique dans les sociétés axées sur l'innovation

Une autre justification instrumentale consisterait à dire que les compétences artistiques (plutôt que les compétences non artistiques) acquises grâce à l'éducation artistique jouent un rôle de plus en plus important dans nos sociétés. D'où l'importance de l'éducation artistique dans les stratégies en termes d'innovation et de compétences au sein des pays de l'OCDE.

Tout d'abord, l'éducation artistique joue un rôle important dans le domaine professionnel. Les élèves ayant un certain talent pour une discipline artistique peuvent avoir des difficultés dans les matières théoriques (même si ce n'est pas forcément le cas). Si ces élèves n'ont pas la chance de pratiquer une discipline artistique à l'école, ils se pourraient qu'ils ne sachent jamais qu'ils possèdent un talent pour l'art. La découverte d'un tel talent peut aussi améliorer la confiance en soi et favoriser l'épanouissement. Cette découverte peut également conduire les élèves à opter pour une carrière dans un domaine lié à l'art : graphisme, design industriel, conception d'éclairages, industrie du disque ou la voie la plus difficile qui consiste à tenter de faire carrière dans les beaux-arts ou les arts du spectacle. Le secteur de la culture et des « industries créatives » joue un rôle clé en termes d'économie et de croissance au sein de nombreux pays de l'OCDE. La part relative des industries culturelles dans le produit intérieur brut de cinq pays (Australie, Canada, France, Royaume-Uni et États-Unis) a été estimée entre 3 et 6 % du PIB.

L'éducation artistique joue également un rôle majeur du point de vue de l'utilisateur (ou du « consommateur »). En 2011, les biens et services culturels ou liés aux loisirs représentaient en moyenne le cinquième poste de dépenses des ménages des pays de l'OCDE. L'alphabétisation dans les disciplines artistique doit donc être favorisée afin que chacun puisse bénéficier pleinement de ces activités culturelles et artistiques, permettant ainsi à la demande pour ces produits et services de rester forte et à l'offre de rester innovante.

Enfin, malgré l'absence à ce jour de données prouvant la capacité de l'éducation artistique à renforcer la créativité telle qu'on la mesure grâce aux tests de créativité génériques, il est probable que les diplômés en art possèdent l'ensemble complexe de compétences nécessaire aux professions hautement innovantes. En termes de

ressources humaines, les politiques de l'innovation ont généralement tendance à se concentrer sur les compétences en sciences et en ingénierie. Les compétences artistiques contribuent pourtant souvent au processus d'innovation. L'analyse de deux bases de données internationales concernant les professionnels issus de l'enseignement supérieur (Reflex et Hegesco) montre que les diplômés en art sont parmi les plus susceptibles d'occuper un poste hautement innovant cinq ans après l'obtention de leur diplôme. 54 % des diplômés en art occupent un poste hautement innovant dans un domaine lié à l'innovation. Ils occupent le deuxième rang en termes d'innovation produit et se placent à la cinquième et à la septième place en termes d'innovation technologique et d'innovation liée au savoir (Avvisati, Jacotin et Vincent-Lancrin, 2013). S'il est vrai que les individus dotés d'excellentes facultés d'innovation ont tendance à opter spontanément pour des études artistiques, il est également plausible que l'éducation artistique permette d'acquérir un ensemble de compétences favorisant l'innovation. Au travers de leurs créations, les artistes professionnels favorisent indéniablement la culture de l'innovation de leur pays. Mais la plupart des diplômés en art ne deviennent pas des artistes professionnels : ils travaillent dans tous les secteurs de l'économie. On les retrouve en effet dans tous les secteurs économiques et selon le même schéma de répartition que les autres diplômés, même s'ils sont plus nombreux à travailler dans l'éducation et les services et moins nombreux à avoir choisi le secteur de la santé.

Une explication simple de ce phénomène serait que l'importance accordée aujourd'hui au design et au marketing dans la création des produits conduit les entreprises à former des équipes multidisciplinaires dédiées à l'innovation, certains membres de ces équipes ayant des compétences artistiques. Après tout, c'est grâce au design et au look de l'iPod (et non grâce à sa technologie) qu'Apple a pu obtenir une marge bénéficiaire estimée à 36 % sur les ventes de ce produit. Mais il convient une fois encore de garder à l'esprit que la plupart des individus ayant reçu une éducation artistique ne deviendront pas des artistes professionnels ni n'utiliseront leurs compétences techniques dans leur profession, comme c'est le cas de la plupart des scientifiques ou des ingénieurs. Ce sont des compétences moins visibles, acquises lors de leur formation (ou qu'ils possédaient avant cette formation) qui les rendent plus susceptibles d'occuper un emploi innovant sur le marché du travail.

Conscientes de l'importance de l'éducation artistique en termes d'innovation, de plus en plus d'universités mettent au point de nouveaux programmes ou initiatives interdisciplinaires afin de tirer parti des compétences acquises grâce à l'éducation artistique. La nouvelle Université Aalto, en Finlande, constitue un exemple à suivre. Elle est le fruit de la fusion de trois universités finlandaises (École d'Économie, Université d'Art et de Design et Université de Technologie d'Helsinki) afin de réunir les disciplines artistiques, le secteur de l'ingénierie et du commerce en un seul lieu et de stimuler l'esprit d'innovation et d'entreprise des étudiants.

Remarques finales

Nous ignorons encore si les sociétés du futur nécessiteront davantage de main-d'œuvre formée aux disciplines artistiques qu'aujourd'hui mais il est peu probable en tout cas que leurs besoins dans ce domaine diminuent. Comme dans d'autres domaines, notamment la science et les mathématiques, l'éducation artistique joue un double rôle au niveau primaire et secondaire : elle permet aux élèves d'acquérir une certaine culture et un certain niveau de compétences techniques dans le domaine artistique choisi mais leur permet aussi de mieux connaître cette discipline et même de s'y intéresser au point d'envisager de l'étudier après le lycée.

L'art est omniprésent dans la vie quotidienne de chacun d'entre nous : quand vous écoutez de la musique sur votre iPod, quand vous lisez un roman, visitez un musée, regardez une série télévisée, un spectacle de danse, etc. Nous sommes convaincus que les populations d'un pays où les disciplines artistiques se voient attribuer un rôle majeur à l'école bénéficieraient d'un plus grand épanouissement matériel et moral grâce au plaisir inhérent à la fréquentation et à la pratique des arts. Mais l'étude démontrant que c'est bien le cas reste à effectuer.

En conclusion, même si l'on trouve effectivement des preuves de l'impact de l'éducation artistique sur les compétences non artistiques, son impact sur ces compétences ou sur l'innovation au sein du marché du travail ne constitue pas forcément la principale justification de sa présence dans nos programmes scolaires aujourd'hui. L'art existe depuis la naissance de l'humanité, il fait partie intégrante de toute culture et constitue un domaine majeur de l'expérience humaine, tout comme les sciences, la technologie, les mathématiques ou les sciences humaines. À cet égard, l'art a un rôle important à jouer en matière d'éducation. Chez les élèves ayant acquis un certain savoir-faire dans une discipline artistique, cette dernière peut devenir la passion d'une vie ou se transformer en vocation professionnelle. Mais l'art permet avant tout aux enfants de découvrir une manière de comprendre le monde qui est bien différente de celle proposée par la science et les autres matières théoriques. Parce que l'art est un domaine où il n'existe ni bonne ni mauvaise réponse, il offre aux élèves la possibilité de faire leurs propres découvertes et expériences. Il favorise aussi l'introspection et peut permettre de trouver un sens à sa vie.

Références

- Avvisati, F., G. Jacotin et S. Vincent-Lancrin (2013), "Educating higher education students for innovative economies: what international data tell us", *Tuning Journal for Higher Education*, Vol. 1/1.
- Bransford, J.D. et D.L. Schwartz (1999), "Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications", *Review of Research in Education*, Vol. 24/2, pp. 61-100.
- Detterman, D.K. (1993), "The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon" in D.K. Dettermann and R.J. Sternberg (eds.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*, Ablex, Norwood, NJ, pp. 1-24.
- Dettermann, D.K. et R.J. Sternberg (eds.) (1993), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex, Norwood, NJ.
- Harland, J., K. Kinder, J. Haynes et I. Schagen (1998), *The Effects and Effectiveness of Arts Education in Schools*, Interim Report 1, National Foundation for Educational Research, United Kingdom.
- Hetland, L., E. Winner, S. Veenema et K. Sheridan (2013), *Studio Thinking2: The Real Benefits of Visual Arts Education*, 2nd Teachers College Press, New York City. First edition: 2007.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2012), *Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools: 1999-2000 and 2009-10*, Washington DC.
- OCDE (2010), *La stratégie de l'OCDE pour l'innovation: pour prendre une longueur d'avance*, Editions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en>.
- OCDE (2012), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure. Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, Editions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- Perkins, D. (2001) "Embracing Babel: The prospects of instrumental uses of the arts for education. In *Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes*" in Conference Proceedings from *Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes*, J. Paul Getty Trust, Los Angeles, pp. 117-124, <http://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>.
- Tishman, S., D. MacGillivray et P. Palmer (1999), *Investigating the Educational Impact and Potential of The Museum of Modern Art's Visual Thinking Curriculum: Final Report to the Museum of Modern Art*, Museum of Modern Art, New York City, NY.
- Salomon, G. et D.N. Perkins (1989), "Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon", *Educational Psychologist*, Vol. 24/2, pp. 113-142.

- Schwartz, D.L., J.D. Bransford et D. Sears (2005), "Efficiency and innovation in transfer" in J.P. Mestre (ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective*, Information Age Publishing, pp. 1-51.
- Terwel, J., B. van Oers, I. van Dijk and P. van den Eeden (2009), "Are representations to be provided or generated in primary mathematics education? Effects on transfer", *Educational Research and Evaluation*, Vol. 15/1, pp. 25-44.
- Vuust, P., E. Brattico, M. Seppänen, R. Näätänen and M. Tervaniemi (2012), "The sound of music: Differentiating musicians using a fast, musical multi-feature mismatch negativity paradigm", *Neuropsychologia*, Vol. 50, pp. 1432-1443.
- Winner, E. and L. Hetland (2000). "The arts and academic achievement: What the evidence shows", double issue of *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, Fall/Winter.



Extrait de :
Art for Art's Sake?
The Impact of Arts Education

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Winner, Ellen, Thalia R. Goldstein et Stéphan Vincent-Lancrin (2014), « Pourquoi l'éducation artistique ? Synthèse et conclusions », dans *Art for Art's Sake? : The Impact of Arts Education*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264183841-14-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.