

Chapitre 1

L'impact de l'éducation artistique : passer des allégations aux preuves

Ce chapitre présente le contexte, les sujets abordés et la méthodologie utilisée par le présent ouvrage. Nous montrons ici que les responsables politiques mettent plus que jamais l'accent sur l'acquisition des compétences liées à l'innovation et font appel à l'éducation artistique pour y parvenir. De même, les chantres de l'éducation artistique, considérant parfois que cet enseignement est en danger, s'efforcent de mettre en avant les effets significatifs de cette discipline sur les compétences non artistiques. Le but de cet ouvrage est de démontrer lesquelles de ces allégations sont étayées par des données probantes issues de la recherche. Cette section évoque les sujets couverts par ce rapport, examine la notion de transfert de compétences et propose une synthèse des objectifs de ce rapport et des méthodes utilisées. Il propose ensuite un aperçu de nos conclusions.

La plupart des gens, y compris les responsables politiques, sont convaincus que l'éducation artistique favorise la créativité et éventuellement d'autres compétences favorables à l'innovation. Dans les sociétés fondées sur la connaissance, l'innovation est un moteur essentiel de la croissance économique. L'éducation artistique est en effet de plus en plus considérée comme un moyen de promouvoir les compétences et attitudes nécessaires à l'innovation, au-delà des compétences artistiques et de la sensibilisation à la culture. L'éducation artistique a-t-elle vraiment des effets positifs sur les compétences non artistiques ? Permet-elle d'améliorer les résultats obtenus dans des matières telles que les mathématiques, les sciences ou la lecture, également considérées comme essentielles au sein de nos sociétés du savoir ? Renforce-t-elle

la motivation scolaire, la confiance en soi et la capacité des élèves à communiquer et à coopérer de manière efficace ? Permet-elle de développer les modes de pensée, les attitudes et les compétences sociales considérées comme essentielles par les sociétés fondées sur l'innovation ? Cet ouvrage tente de répondre à ces questions en examinant l'état des connaissances empiriques concernant l'impact de l'éducation artistique sur ces différents types de compétences.

Ce chapitre présente le contexte, les sujets abordés et la méthodologie utilisée par le présent ouvrage. Nous montrons ici que les responsables politiques mettent plus que jamais l'accent sur l'acquisition des compétences liées à l'innovation et continuent de faire appel à l'éducation artistique pour y parvenir. De même, les chantres de l'éducation artistique, considérant parfois que cet enseignement est en danger, s'efforcent de mettre en avant les effets significatifs de cette discipline sur les compétences non artistiques. Le but de cet ouvrage est de démontrer lesquelles de ces allégations sont étayées par des données factuelles issues de la recherche. Ce chapitre évoque les sujets couverts par ce rapport, examine la notion de transfert de compétences, propose une synthèse des objectifs de ce rapport et des méthodes utilisées ainsi qu'un aperçu de nos conclusions.

Contexte de l'étude : éducation pour l'innovation, promotion des arts et éducation artistique

Les responsables politiques et décideurs dans le domaine de l'éducation doivent constamment réviser les programmes scolaires afin de s'assurer qu'élèves et étudiants puissent acquérir les compétences nécessaires pour s'adapter aux sociétés de l'innovation et en devenir les moteurs (OCDE, 2010). Quelle importance doit-on accorder à l'éducation artistique dans les programmes scolaires ? Quels devraient être les objectifs de l'enseignement des arts ? Compte tenu du rôle marginal joué par l'éducation artistique à l'école, les défenseurs de l'art ont longtemps prétendu que l'éducation artistique favorisait l'apprentissage des matières non artistiques. Le regain d'intérêt pour la promotion des compétences favorisant l'innovation soulève de nouvelles questions quant aux thèses traditionnelles concernant les résultats escomptés de l'éducation artistique.

L'éducation artistique et la quête de l'innovation et de la créativité

L'éducation et la formation sont de plus en plus considérés comme déterminants dans l'acquisition des compétences favorisant l'innovation. Alors que l'innovation et le savoir sont en passe de devenir une source majeure de croissance et de bien-être, les ministres de 35 pays ont déclaré lors de la réunion du Conseil ministériel de l'OCDE de 2010 qu'ils « s'efforceraient, compte tenu toutefois du développement économique des pays concernés, de donner aux individus la capacité d'innover grâce à l'éducation et la formation ». Quelques mois plus tard, lors d'une autre réunion ministérielle de l'OCDE, les ministres de l'éducation de 38 pays ont discuté des difficultés liées à l'acquisition par les élèves et étudiants des compétences

nécessaires pour mener une vie décente au 21^e siècle. Ils ont convenu de continuer à maintenir un niveau d'exigence élevé en matière de compétences fondamentales et ont souligné la nécessité de trouver un « juste équilibre » entre les compétences professionnelles et les compétences générales telles que l'esprit d'entreprise, la créativité et la communication. Au cours du débat, plusieurs ministres ont clairement mis en avant l'éducation artistique comme moyen majeur d'atteindre ces objectifs, soulignant notamment son caractère motivant.

La Recommandation du Parlement européen et du Conseil concernant les compétences clés pour la formation tout au long de la vie (18 décembre 2006, 2006/962/CE) a mis en avant huit compétences clés, dont la sensibilité et l'expression culturelles, et a observé que « la pensée critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments jouent un rôle dans ces huit compétences clés. »¹

Plusieurs groupes de travail et projets nationaux et internationaux soutenus par les gouvernements et les entreprises ont identifié différents groupes de compétences nécessaires au 21^e siècle (21st Century skills), dont de solides compétences universitaires, la créativité, la pensée critique et les compétences sociales et émotionnelles. Le projet AT21CS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) visant à évaluer et enseigner les compétences du 21^e siècle, soutenu par différents gouvernements (Australie, Finlande, Costa Rica, Pays-Bas, Russie, Singapour et États-Unis) et entreprises du secteur des technologies de l'information (Cisco, Intel et Microsoft) a, par exemple, permis d'identifier différents groupes de compétences pour le monde de demain, notamment la créativité, la pensée critique, la résolution de problèmes, la prise de décision, la capacité d'apprentissage, la communication et la collaboration. On peut également citer l'exemple du référentiel de compétences créé par le Partenariat pour les compétences du 21^e siècle, un consortium formé de représentants du gouvernement américain et d'entreprises des technologies de l'information, qui milite pour une meilleure préparation afin d'affronter les défis du 21^e siècle, compte tenu notamment de la concurrence économique internationale (Trilling et Fadel, 2009). Ce référentiel de compétences comporte quatre volets : les matières fondamentales, notamment les arts ; les compétences d'apprentissage et d'innovation (créativité et innovation, pensée critique et résolution de problèmes, communication et collaboration) ; les compétences liées à l'information, aux médias et à la technologie ; les compétences nécessaires à la vie courante et à la carrière professionnelle (adaptabilité et flexibilité, initiative et autonomie, compétences sociales et interculturelles, productivité et responsabilisation, aptitude à diriger et responsabilité).

En dépit de leurs différences, ces projets ont en commun la volonté de trouver un équilibre entre les différents ensembles de compétences, au-delà du contenu et des connaissances procédurales en lien avec les différentes disciplines. Ils offrent une nouvelle approche de l'argumentation classique concernant les facultés cognitives d'ordre supérieur et la quête de reconnaissance de différents acquis majeurs, qui a notamment été soutenue avec force par les travaux de Gardner sur les « intelligences

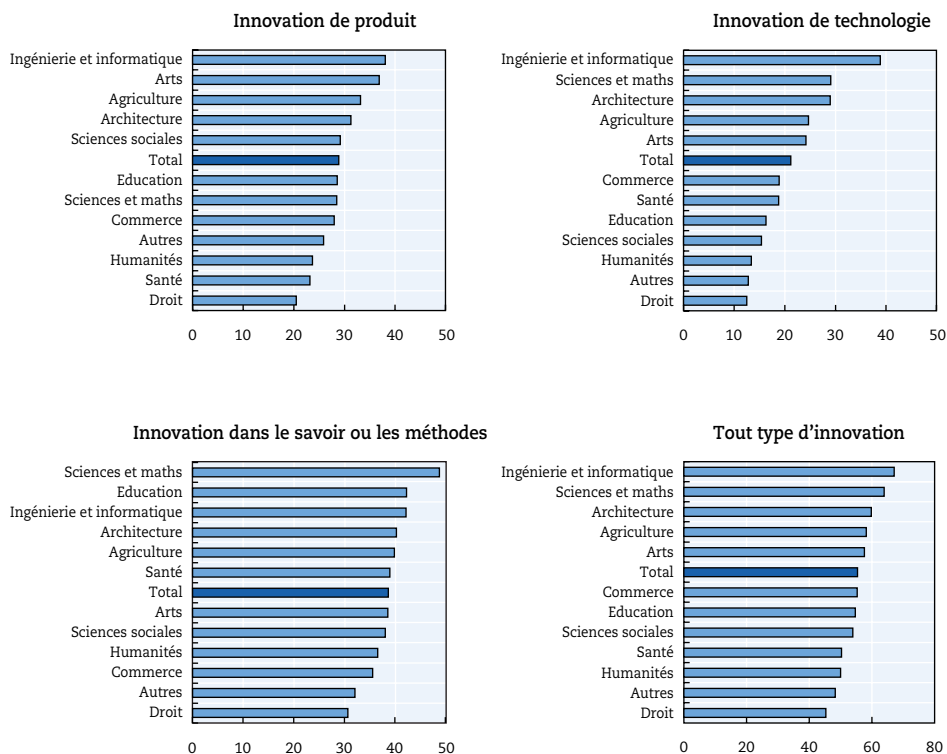
« multiples » et les « formes d'intelligence nécessaires pour affronter l'avenir » (Gardner, 1983 1993, 2006). Nous nous sommes basés sur ces projets, ces idées et ces théories afin de catégoriser ces compétences (ou ces acquis) en trois grandes catégories que nous nous proposons d'examiner dans cet ouvrage : les compétences scolaires ou cognitives comprenant les connaissances et le savoir-faire liés à une discipline spécifique, notamment les compétences de base ; les compétences liées à la réflexion et à la créativité ; et, les compétences sociales et comportementales, permettant d'améliorer la motivation des élèves et leur persévérance, tout en favorisant la communication, la régulation des émotions et la confiance en soi.


Bien que chacun puisse avoir une opinion différente sur la manière de favoriser les compétences liées à l'innovation, l'éducation artistique est clairement l'une des pistes les plus fréquemment envisagées pour y parvenir, et qui semble plausible pour la plupart des acteurs. La déclaration faite en 2011 par le Secrétaire américain à l'éducation Arne Duncan illustre bien à quel point le discours politique considère l'éducation artistique comme un moyen de favoriser les compétences les plus adaptées aux sociétés innovantes de demain :

L'éducation artistique est plus importante que jamais. Au sein d'une économie globalisée, la créativité est essentielle. Les travailleurs d'aujourd'hui doivent posséder bien plus que de simples compétences et connaissances pour être des acteurs productifs et innovants sur le marché du travail. C'est le cas par exemple des inventeurs de l'iPhone ou des créateurs de Google : ils font preuve d'esprit d'innovation et d'intelligence. En combinant leurs connaissances et leur créativité, ils ont transformé la façon dont nous communiquons, nos relations sociales et la manière dont nous travaillons. Ce type d'approche créative fait partie du travail quotidien des ingénieurs, des chefs d'entreprise et de centaines d'autres professionnels. Pour réussir aujourd'hui et à l'avenir, les jeunes Américains devront faire preuve d'inventivité, d'ingéniosité et d'imagination. Le meilleur moyen de favoriser la créativité est l'éducation artistique (PCAH, 2011, p. 1).

Les données corrélationnelles montrent en effet que les diplômés en art, et sans doute l'éducation artistique, jouent un rôle important en matière d'innovation. Se basant sur une étude internationale sur les emplois occupés par les diplômés de l'enseignement supérieur cinq ans après l'obtention de leur diplôme, Avisati, Jacotin et Vincent-Lancrin (2013) ont constaté que les diplômés en art comptaient parmi les plus susceptibles d'occuper un poste hautement innovant, notamment pour la création de produits innovants, à égalité avec les ingénieurs et les diplômés en informatique. (On considère comme postes hautement innovants les professions exercées par les individus travaillant au sein d'une entreprise innovante et contribuant personnellement à l'innovation dans le cadre de leur travail). S'il se peut que les programmes d'éducation artistique attirent les individus possédant un ensemble particulier de compétences les rendant plus susceptibles d'occuper ce type de postes, il est également possible qu'une éducation spécialisée des arts renforce elle aussi ces compétences, comme l'ont eux-mêmes indiqué ces professionnels diplômés de l'enseignement supérieur (Illustration 1.1).

Illustration 1.1. **Pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur (par discipline) occupant un poste hautement innovant**



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932832877>

Source: Avvisati, Jacotin et Vincent-Lancrin (2013). Sur la base de données Reflex et Hegesco.

Initiatives liées à l'éducation artistique

Bien qu'elles restent encore marginales, les politiques et initiatives éducatives fondées sur l'éducation artistique gagnent du terrain en tant que moyen de rendre l'enseignement plus innovant. En règle générale, ces initiatives visent à favoriser une culture de l'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves, mais aussi de développer leur esprit créatif ainsi que différentes autres compétences sociales et émotionnelles.

À Singapour par exemple, le ministère de l'Information, de la communication et des arts (MICA) a créé en 2008 une École des Arts afin de mettre en place un modèle éducatif novateur permettant aux élèves d'acquérir des compétences allant au-delà des seules compétences nécessaires pour obtenir de bons résultats aux examens. Ce

lycée indépendant propose un cursus éducatif de 6 ans proposant un enseignement sur et autour des arts à des élèves âgés de 13 à 18 ans. Ces derniers étudient les disciplines artistiques de leur choix pendant plus de 10 heures par semaine mais aussi les matières théoriques classiques. Ayant adopté le principe du « programme associé » (*connected curriculum*) initié par Perkins en 1993 comme modèle pour ses projets éducatifs, cet établissement enseigne les matières théoriques classiques grâce à l'art. Les élèves apprennent par exemple les principes de la physique grâce à la sculpture, ceux de la chimie grâce à l'émaillage et à la poterie et les principes mathématiques grâce à la musique. Des artistes professionnels travaillent également avec les élèves dans le cadre scolaire afin de mettre en avant l'importance de l'expérimentation, de l'expression et de la découverte dans la pratique artistique. Cette dernière est utilisée non seulement comme un moyen d'acquérir des compétences techniques, mais aussi de cultiver différentes sensibilités et inclinations.

En 2013, les élèves de la première promotion de l'École des Arts ont tous passé avec succès leur baccalauréat international, près de 44% d'entre eux ayant obtenu une note de 40 ou plus (ce qui les place parmi les 5% d'élèves ayant obtenu les meilleurs résultats lors de l'examen). Il s'agit là d'un résultat remarquable si l'on sait que quelque 200 étudiants rejoignent chaque année l'établissement grâce au programme Direct School Admission (DSA) mis en place à Singapour. Ces élèves sont issus de cursus scolaires variés, certains d'entre eux ayant (statistiquement) peu de chances de poursuivre des études universitaires du fait de leurs résultats à l'examen sanctionnant la fin des études primaires. Bien que basé sur une procédure sélective, ce programme intervient avant que ne soient connus les résultats de l'examen de fin de primaire qui déterminent généralement les décisions d'orientation et de suivi scolaire au sein du système éducatif de Singapour. Une étude des procédures et résultats de ce projet est en cours. La première étude menée par Tan et Ponnusamy (à paraître) attribue ce succès aux efforts constants et délibérés faits par cette école pour tirer parti du programme associé afin de créer une culture d'enseignement et d'apprentissage où les enseignants travaillent ensemble à résoudre les problèmes rencontrés. Cet établissement semble être parvenu à renforcer la motivation des enseignants, mais aussi à leur donner la liberté et le temps nécessaires pour mener différentes expérimentations, affiner leurs modules d'apprentissage et revoir leurs pratiques pédagogiques. Cette approche a également permis de proposer une nouvelle approche de l'art et de renforcer sa légitimité en tant que forme de savoir et non uniquement une activité annexe au sein du cursus scolaire.

Au Royaume-Uni, l'association à but non lucratif Creativity, Culture and Education (CCE) a mis en place un programme tout à fait intéressant intitulé « Creative Partnerships ». De 2002 à 2011, ces « partenariats créatifs » ont concerné plus d'un million d'enfants et plus de 90 000 enseignants au travers de quelque 8 000 projets mis en place dans plus de 5 000 établissements scolaires d'Angleterre. La particularité de ce programme consiste dans la formation « d'agents créatifs » et leur déploiement dans les établissements scolaires pour répondre à un besoin ou une problématique spécifiques. Principalement issus du monde de l'art et de la culture, ces agents créatifs étaient généralement (mais pas exclusivement) des artistes ayant

un statut d'« invité » (par opposition aux enseignants) au sein des établissements. En 2005, le lycée public de Prudhoe (Northumberland) a par exemple lancé un projet intitulé « Anthem for Northumberland » (Un hymne pour le Northumberland) sur le thème de la musique de film. En partenariat avec d'autres écoles de la ville et avec l'aide de musiciens, les élèves ont appris à composer et interpréter des musiques inédites pour illustrer des scènes de films, le projet se concluant par la création d'un morceau et sa représentation en public par l'ensemble du groupe.

Une étude indépendante menée sur ce programme a montré qu'il avait des effets positifs sur le bien-être des élèves, leur niveau scolaire et leur maintien à l'école, mais aussi sur l'évolution professionnelle des enseignants et la vie scolaire (CCE, 2012). Ce programme mettait particulièrement l'accent sur l'éducation et les projets artistiques, même si cette étude attribue son impact positif non pas à l'éducation artistique en tant que matière scolaire mais bien à la pédagogie développée en classe par les professionnels de l'art puis adoptée par les enseignants et intégrée à leur pratique quotidienne. Du fait de son effet sur les élèves, cette approche a suscité un intérêt considérable au niveau international et, en 2013, des projets inspirés de ce modèle de partenariats créatifs ont été mis en place en Allemagne, en Lituanie, en Norvège et au Pakistan et sont également à l'étude dans d'autres pays. Un projet associant le gouvernement fédéral allemand et différents Länder (Bade-Wurtemberg, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Thuringe, Hambourg) intitulé « agents culturels » se propose par exemple d'encourager l'acquisition de compétences sociales en renforçant les liens entre établissements scolaires, institutions artistiques et artistes.

La revue des politiques nationales et des programmes favorisant l'éducation artistique afin de développer les compétences non artistiques qui nous intéressent ne fait pas partie des objectifs de cet ouvrage. Nous pouvons cependant en citer quelques-uns. Le Chili a annoncé en 2012 son intention d'augmenter le temps consacré à l'éducation artistique dans les programmes scolaires, motivé par la conviction que l'éducation artistique peut permettre de renforcer la motivation et les compétences sociales et comportementales des élèves. Une étude portant sur la manière dont ces compétences sont développées au sein de l'éducation artistique est également prévue. En Autriche, le « programme de dialogue » financé par le ministère de l'éducation encourage la collaboration entre artistes, enseignants et élèves grâce à des projets artistiques réalisés dans le cadre scolaire, et ce afin de renforcer la motivation des élèves. Une évaluation de ce programme a été réalisée en se basant sur la perception qu'ont les élèves de ce qu'ils ont appris : la capacité à travailler en équipe et à exprimer ses émotions apparaissent comme les acquis le plus fréquemment mis en avant (Schober, Schober et Asleithner, 2007). En France, une réforme menée en 2013 visait à réorganiser les rythmes scolaires hebdomadaires. Le gouvernement propose de consacrer les heures ainsi libérées aux activités sportives, artistiques et culturelles, affirmant que cela permettra d'améliorer le bien-être et la curiosité intellectuelle des élèves. Une initiative moins institutionnelle appelée « Bazar de la culture » se tient chaque année en Slovénie. Elle vise à encourager la création de partenariats entre les écoles, les maternelles et les institutions culturelles (musées, théâtres, etc.) afin de proposer une éducation artistique de qualité.

Pour finir, le projet d'intégration de l'éducation artistique à la promotion des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STEM) constitue une nouvelle tendance et mérite donc d'être mentionné. Un projet dédié aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie, aux arts et aux mathématiques (STEAM) a été lancé en Corée afin d'utiliser la confiance en soi que les étudiants acquièrent (ou sont censés acquérir) grâce à l'éducation artistique pour faciliter l'enseignement des STEM et développer leur créativité. Aux États-Unis, une tendance émergente prône également l'intégration des arts et du design dans les programmes de l'éducation nationale. En 2013, un nouveau caucus du Congrès américain (et la résolution 51 de la Chambre des représentants) suggérait que « l'ajout de l'art et du design » au programme des STEM « favorise l'innovation et la croissance économique aux États-Unis ». La Drew Charter School d'Atlanta, la Blue School de New York et les écoles publiques d'Andover, près de Boston, font partie des établissements les plus fréquemment cités pour avoir mis en œuvre cette approche.

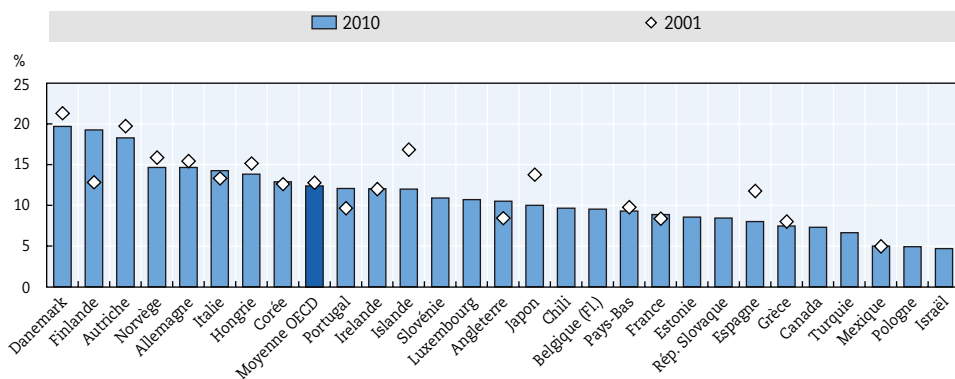
Les disciplines artistiques restent relativement marginales dans les écoles à travers le monde


En dépit de leur importance et de leur rôle central dans les civilisations humaines, malgré les discours politiques concernant l'innovation et son rôle dans l'économie mondiale, et malgré une multitude d'initiatives intéressantes basées sur l'éducation artistique, l'art joue actuellement un rôle relativement mineur dans la plupart des établissements scolaires à travers le monde. En général, tous les systèmes scolaires, qu'ils soient publics ou privés, se concentrent avant tout sur l'acquisition de ce que l'on considère comme des compétences « scolaires » – principalement la lecture (et la littérature dans l'enseignement secondaire), l'écriture, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie (dans l'enseignement secondaire) – mais beaucoup moins sur les disciplines artistiques. La possibilité de découvrir les arts plastiques, la musique, la danse et le théâtre et de travailler dans ces domaines a été négligée dans l'ensemble. Les disciplines artistiques sont généralement enseignées de manière homéopathique dans les petites classes (où les élèves bénéficient au mieux d'un cours de musique ou d'art par semaine). Dans les classes supérieures, l'enseignement des arts est généralement optionnel et seuls certains élèves peuvent donc acquérir des connaissances dans ce domaine. L'art est également parfois limité aux activités extra-scolaires, tout comme la pratique des sports collectifs. Il y a bien évidemment des exceptions, mais nous évoquons ici ce qui se pratique généralement.

Que savons-nous de la situation de l'éducation artistique dans le monde ? Les disciplines artistiques font partie de la politique éducative de la quasi-totalité des pays du monde (Bamford, 2006). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'éducation artistique est intégrée aux programmes scolaires, l'accent étant mis sur les principales disciplines artistiques (arts plastiques, musique, théâtre, danse) (Tableau 1.A1.1). L'enseignement des arts plastiques et de la musique est par exemple obligatoire dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire

de l'ensemble des pays de l'OCDE. En 2010, dans les écoles publiques, les élèves de 9 à 11 ans et de 12 à 15 ans ont bénéficié en moyenne de 99 et 91 heures d'éducation artistique au sein des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, soit 2 à 2,5 heures par semaine (hors vacances scolaires). L'éducation artistique représentait 11 % (9-11 ans) et 8 % (12-15 ans) de la durée d'enseignement obligatoire (Illustrations 1.2 et 1.3). Cette durée est inférieure à celle consacrée à la lecture et à la littérature, aux sciences, aux mathématiques et aux sciences sociales mais bien supérieure au temps consacré aux compétences techniques et pratiques, à la technologie ou à la religion.

Illustration 1.2. **Durée consacrée aux disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire destiné aux 9-11 ans (2001-2010)**



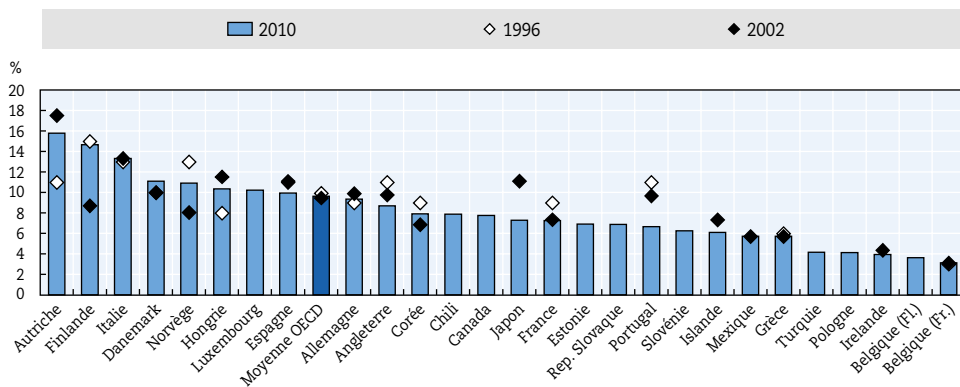
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932832896>


Note: Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du temps consacré en 2010 à l'enseignement des disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire. La moyenne de l'OCDE présentée ici se base sur les pays pour lesquels des données sont disponibles concernant 2001 et 2010.

Source: OCDE (*Regards sur l'éducation 2003, 2012*).

L'absence de critères d'évaluation au niveau mondial concernant l'apprentissage des arts est due en partie au fait que l'évaluation de cet enseignement est souvent perçue comme problématique. Mais cette absence reflète aussi la vision répandue selon laquelle l'art serait une discipline annexe et un divertissement plutôt qu'une forme de réflexion à part entière (Tableau 1.A1.2). En outre, les résultats obtenus dans les disciplines artistiques constituent rarement un facteur décisif quand il s'agit de décider si un élève doit redoubler une classe ou être orienté vers un parcours universitaire (dans les pays ayant mis en place une orientation sélective), comme l'indiquent des données récentes de la Commission européenne (Eurydice, 2009).

Illustration 1.3. **Durée consacrée à l'enseignement des disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire destiné aux 12-14 ans (1996, 2002, 2010)**



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932832915>

Note: Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du temps consacré en 2010 à l'enseignement des disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire. La moyenne de l'OCDE présentée ici se base sur les pays pour lesquels des données sont disponibles concernant 2002 et 2010.

Source: OCDE (*Regards sur l'éducation* 1998, 2004, 2012).

L'absence de critères d'évaluation au niveau mondial concernant l'apprentissage des arts est due en partie au fait que l'évaluation de cet enseignement est souvent perçue comme problématique. Mais cette absence reflète aussi la vision répandue selon laquelle l'art serait une discipline annexe et un divertissement plutôt qu'une forme de réflexion à part entière (Tableau 1.A1.2). En outre, les résultats obtenus dans les disciplines artistiques constituent rarement un facteur décisif quand il s'agit de décider si un élève doit redoubler une classe ou être orienté vers un parcours universitaire (dans les pays ayant mis en place une orientation sélective), comme l'indiquent des données récentes de la Commission européenne (Eurydice, 2009).

La plupart des programmes d'éducation artistique des pays de l'OCDE s'efforcent bien évidemment de favoriser l'acquisition de compétences artistiques. Mais il est intéressant que la quasi-totalité d'entre eux considère également l'éducation artistique comme un moyen d'acquérir des compétences plus générales, non spécifiquement liées à l'art (Tableau 1.A1.3). Les programmes d'éducation artistique cherchent généralement à promouvoir l'expression individuelle, la créativité, l'imagination, la résolution de problèmes, la prise de risque, le travail d'équipe, la communication et la capacité à faire un exposé. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les connaissances acquises grâce à l'apprentissage des arts auraient un impact sur les compétences et comportements en dehors des disciplines artistiques semble jouer un rôle prépondérant dans les politiques d'éducation artistique de la plupart des pays de l'OCDE. Les programmes d'éducation artistique cherchent néanmoins rarement à favoriser les compétences scolaires non artistiques telles que la lecture, le raisonnement mathématique ou scientifique, ou la résolution de problèmes.

Plaidoyer pour les arts et allégations concernant l'impact de l'éducation artistique sur le transfert de compétences

Dans le climat éducatif actuel, dans lequel les budgets consacrés à l'éducation sont serrés et les états rivalisent entre eux concernant leurs résultats scolaires (voir Tucker, 2013), les disciplines artistiques courent le risque d'être considérées comme annexes, et donc accessoires.

Un rapport de 2006 préparé par la National Assembly of State Arts Agencies aux États-Unis déclarait : « l'étude des arts est en train de disparaître progressivement de nos écoles. Dans les établissements scolaires du pays, les possibilités pour les élèves de participer à des activités artistiques et de bénéficier d'un enseignement des arts de qualité se font de plus en plus rares du fait de l'évolution des priorités et des coupes budgétaires » (Ruppert, 2006, p. 1). Un rapport de 2004 du Council for Basic Education sur le rôle des arts dans les écoles américaines de la maternelle à la terminale concluait : « notre enquête a révélé une bonne et une mauvaise nouvelle. La bonne nouvelle est que nous avons trouvé des preuves probantes d'un intérêt croissant pour l'enseignement des mathématiques, de la lecture, de l'écriture, des sciences et des sciences sociales au niveau du secondaire. La mauvaise nouvelle est qu'il existe également de nombreuses preuves indiquant un désintérêt croissant pour les arts, les langues étrangères et les sciences sociales au niveau élémentaire. Nous avons également constaté que l'érosion des programmes scolaires intervenait principalement dans les établissements scolaires présentant le plus fort pourcentage de minorités, une population dont l'accès à ce type d'enseignement a justement toujours été plus limité » (Zastrow, 2004). Le rapport 2011 du Comité présidentiel sur les arts, les lettres et les sciences humaines en arrive aux mêmes conclusions : « en raison des contraintes budgétaires et de l'accent mis sur les sujets couverts par les tests à fort enjeu social, l'enseignement des arts dans les écoles a tendance à régresser » (PCAH, 2011, p. vi).

Mais cette perception d'un déclin de l'éducation artistique au sein des programmes scolaires pourrait bien s'avérer inexacte. 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 11 des 18 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données pour 2001 et 2010, le pourcentage du temps consacré à l'éducation artistique a diminué au sein de l'enseignement obligatoire destiné aux 9-11 ans, mais cette baisse est généralement très faible (- 0,4 % en moyenne). Il en va de même pour les 12-14 ans, où l'on constate une légère baisse dans 8 pays, et une légère augmentation de 0,2 % en moyenne entre 2002 et 2010. 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. Le rapport 2012 du département américain de l'Éducation 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, même aux États-Unis, le déclin de l'éducation artistique reste limité. Une régression peut néanmoins être observée pour certaines populations et le rapport souligne 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).

Du fait de cette régression, réelle ou ressentie, les enseignants en art et les défenseurs de cette discipline se sont efforcés de renforcer la présence des disciplines artistiques au sein des programmes scolaires, principalement en mettant en avant le fait que l'art pouvait renforcer des compétences scolaires de base comme la lecture et les mathématiques (Rabkin et Redmond, 2004). On trouve désormais de nombreux guides pratiques dédiés à l'intégration des arts aux matières classiques (voir notamment McDonald et Fisher, 2006). Nous avons mentionné plus haut différentes utilisations du principe de « programme intégré ». Aux États-Unis, il existe par exemple un consortium national dédié à la musique dans l'éducation (Music in Education National Consortium). Nombreux sont les défenseurs de l'art qui soutiennent que les disciplines artistiques devraient être plus présentes à l'école car elles facilitent l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques et la compréhension des concepts scientifiques chez les enfants. Une autre allégation, plus récente, est liée à l'accent mis sur l'innovation et la créativité dans les discours politiques concernant l'éducation artistique. Aux États-Unis, la position du Comité présidentiel sur les arts, les lettres et les sciences humaines illustre clairement ces deux arguments :

Les élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires sont de plus en plus issus de sections spécialisées et ne possèdent pas les compétences en termes de réflexion créative et critique qui sont nécessaires pour réussir au sein de l'éducation supérieure et sur le marché du travail. Dans un tel climat, les acquis associés à l'éducation artistique (notamment son effet positif sur la réussite scolaire, la participation et la réflexion créative) ne cessent de prendre de l'importance. Des décennies de recherches montrent un lien avéré et constant entre une éducation artistique de qualité et un impact frappant sur un grand nombre de compétences scolaires. Cette observation est valable même si, comme dans la plupart des domaines où l'apprentissage s'avère complexe, les études menées jusqu'ici ne sont pas encore parvenues à établir un lien de causalité (PCH, 2011, p. v).

Cet ouvrage se propose d'examiner la valeur probante des données issues de la recherche faisant le lien entre éducation artistique et résultats scolaires. Il s'agit dans certains cas de résultats puissants permettant d'établir des liens de causalité (ou de quasi-causalité). Dans d'autres, nous démontrerons que les données actuellement disponibles, aussi impressionnantes qu'elles puissent paraître, ne nous permettent pas encore de tirer des conclusions définitives.

Mais avant de présenter les sujets couverts par ce rapport et la méthodologie utilisée, examinons de plus près certaines de ces allégations concernant le

« transfert de compétences ». Selon un rapport de 1995 du Comité présidentiel américain sur les arts, les lettres et les sciences humaines, « l'enseignement des arts a un impact significatif sur le niveau scolaire global » (Murfee, 1993, p. 3). Le rapport justifie cette affirmation en soulignant que les résultats aux tests d'entrée dans l'enseignement supérieur (SAT), à la fois sur un plan verbal et quantitatif, des élèves du secondaire ayant reçu un enseignement artistique sont plus élevés que ceux des élèves qui n'ont pas bénéficié de ce type d'enseignement. (Le SAT est un examen utilisé aux États-Unis pour l'admission aux écoles d'enseignement supérieur et aux universités.) Un an plus tard, un autre rapport du Comité présidentiel sur les arts, les lettres et les sciences humaines annonçait : « on a constaté une augmentation du désir d'apprendre et d'améliorer ses résultats scolaires chez les jeunes en difficulté participant à des programmes d'éducation artistique en dehors de l'école » (Weitz, 1996). En 1999, l'ancien Secrétaire américain à l'éducation, Richard Riley, expliquait : « les disciplines artistiques enseignent aux jeunes comment apprendre en leur donnant la première impulsion : le désir d'apprendre » (Fiske, 1999, p. vi.). Aux États-Unis, c'est chez Deasy (2002), Rabkin et Redmond (2004) et Ruppert (2006) que l'on trouve la revendication la plus récente et peut-être la plus forte concernant le fait que les compétences acquises grâce à l'art pourraient faire l'objet d'un « transfert » vers des disciplines non artistiques (qu'elles soient cognitives, sociales ou motivationnelles). Un nombre croissant de ces allégations invoque également le fait de préparer les élèves à une économie innovante et globalisée, en droite ligne des discours politiques mentionnés ci-dessus (voir Ruppert, 2010 ; Cheney et Jarrett Wagner, 2008 ; et certaines des citations ci-dessus). Des déclarations similaires se font également entendre en Europe ou dans la région Asie-Pacifique.

La raison de telles revendications est claire : les établissements scolaires et les systèmes éducatifs, contraints de mettre un frein à l'éducation artistique en raison des restrictions budgétaires, pourraient envisager de poursuivre cet enseignement s'il était considéré comme un moyen d'améliorer les résultats scolaires et les compétences favorables à l'innovation. Même si, du fait des coupes budgétaires, les allégations concernant le transfert de compétences acquises grâce à l'apprentissage des arts ont tendance à se multiplier, de telles affirmations existent depuis longtemps dans l'histoire de la pédagogie éducative (Wakeford, 2004). Compte tenu de leur rôle marginal, il a toujours été nécessaire de justifier la présence des disciplines artistiques dans le « cursus scolaire commun ». Selon Wakeford (2004, p. 85), « les origines philosophiques de l'éducation artistique de masse [...] sont marquées par la conviction que l'art n'est pas une fin en soi, mais plutôt qu'il participe au développement de facultés mentales sophistiquées ayant des applications à la fois théoriques et pratiques. » Wakeford (2004, p. 84) souligne que le mouvement américain pour l'école maternelle se fondait par exemple sur les théories d'Heinrich Pestalozzi et de Friedrich Froebel, tous deux convaincus de l'importance du dessin pour renforcer les facultés de perception et de compréhension des enfants. Selon Efland (1990), Horace Mann fut fortement influencé par Pestalozzi et avait la conviction que le dessin devait faire partie du programme scolaire commun, non seulement parce qu'il aurait permis de renforcer les facultés de perception et de

conception des élèves, mais aussi de favoriser une appréciation émotionnelle de la beauté et une certaine « élévation morale » et d'améliorer les compétences en communication. Les professeurs de musique affirmaient quant à eux que la musique permettait d'améliorer la mémoire et la prononciation (Keene, 1982). L'intégration des disciplines artistiques au programme éducatif s'inscrit dans la croyance mise en avant par le Mouvement pour une éducation nouvelle selon laquelle il convient d'éduquer l'individu dans sa globalité (Wakeford, 2004).

Au-delà des allégations affirmant que l'éducation artistique constitue effectivement un moyen de développer les compétences scolaires, certains affirment également que l'art joue un rôle important pour motiver les enfants. Les disciplines artistiques encourageraient les élèves à participer aux activités scolaires et préviendrait le « décrochage scolaire ». Elles rendraient l'école plus attrayante, plus ludique et aideraient les élèves à s'exprimer et à trouver leur identité. Un article de novembre 2009 du *Wall Street Journal* citait le président du Fonds national américain pour les arts (NEA), Rocco Landesman : « grâce à *No Child Left Behind*, nous allons nous efforcer d'aider à progresser tous les enfants ayant été laissés de côté – les enfants qui ont du talent, une passion ou un point de vue singulier. Ces enfants ont aussi leur importance et ils devraient avoir leur place dans la société. Ce sont très souvent les disciplines artistiques qui permettent de les aider. » Mais dans un article publié dans *Education Next*, Mark Baurerlein (2010) critique ainsi cette justification de la présence de l'art à l'école : « Landesman ne défend pas l'éducation artistique en tant que discipline sérieuse... Il est plutôt question ici de "sauvetage". Certains élèves ne correspondent pas aux critères du programme NCLB (*No Child Left Behind*) et les autres matières ne les inspirent pas. Talentueux mais inadaptés, ils boudent l'algèbre, font les imbéciles à la cantine et finissent par abandonner l'école. Les disciplines artistiques permettent de les "récupérer" et de les ramener dans le droit chemin, transformant un jeune ayant perdu espoir et marginalisé en un bon citoyen créatif ayant trouvé sa "place dans la société" ». On n'utiliserait pas ce type de raisonnement pour les mathématiques ou l'histoire, dont le statut de disciplines « sérieuses » indispensables à chaque élève n'a jamais été remis en question.

Évaluer l'impact de l'éducation artistique sur les disciplines non artistiques

Avant de poursuivre, nous allons nous arrêter brièvement sur la notion de transfert des compétences d'un domaine (les arts) à d'autres domaines et avancer différentes hypothèses qui pourraient expliquer l'impact de l'éducation artistique sur les disciplines non artistiques. Nous insistons ici sur le fait que cet impact peut s'expliquer à la fois par des raisons causales et corrélationnelles et qu'une corrélation (le fait que deux choses soient liées) ne doit pas être assimilée à un lien de causalité (le fait qu'une chose entraîne une autre ou cause son apparition).

Qu'entendons-nous par transfert de compétences ?

Il est indispensable ici de revenir brièvement sur la signification de ce « transfert ».

Une part importante de la littérature scientifique concernant l'impact de l'éducation artistique sur les différents types de compétences se base sur un paradigme de transfert, en droite ligne des allégations des défenseurs des arts citées précédemment. Cette littérature portant sur le transfert représente la majeure partie des études évoquées dans cet ouvrage. Au lieu de s'interroger sur les compétences ou les résultats que les différents types d'éducation artistique pourraient permettre d'obtenir, de nombreuses études tentent en fait de démontrer que l'éducation artistique a un certain impact sur la réussite des élèves dans les disciplines non artistiques, cette réussite étant mesurée grâce aux résultats obtenus aux tests standardisés de mathématiques ou portant sur la lecture ou les sciences. Dans certains autres cas, il peut s'agir de la créativité, mesurée par des tests tels que les tests de créativité de Torrance, ou de la motivation scolaire, évaluée grâce au taux d'abandon ou de maintien au sein du cursus scolaire. Ces études ne comportent souvent aucune évaluation des facteurs proximaux (médiation) qui permettraient de mieux comprendre les mécanismes grâce auxquels les différentes disciplines artistiques permettraient d'acquérir des compétences pouvant ensuite avoir un impact sur les résultats scolaires de manière générale. Voici un exemple. Quand une étude conclut qu'un programme scolaire intégrant les disciplines artistiques entraîne une amélioration des résultats scolaires, il est essentiel d'étudier les facteurs de médiation qui entrent en jeu. Supposons par exemple qu'un programme scolaire intégrant les disciplines artistiques renforce l'envie des élèves d'aller à l'école et attire également des enseignants plus motivés et dont l'approche est plus innovante. Ces facteurs de médiation expliquent peut-être l'amélioration des résultats obtenus aux tests. Il serait nécessaire à l'avenir de mettre l'accent sur ce type de recherches, plus complexes. Supposons qu'une étude ait conclu que les élèves ayant suivi des cours de théâtre ont ensuite davantage tendance à occuper un poste de dirigeant. Dans ce cas, le facteur proximal peut être le suivant : ils ont appris à parler en public, gagnant ainsi en confiance en eux et sont donc capables de s'exprimer et de motiver leurs collaborateurs dans un cadre professionnel. Ces facteurs proximaux doivent être évalués afin de déterminer si cet hypothétique enchaînement de causes et d'effets est effectivement une réalité.

Les études de psychologie menées sur le transfert restent controversées et ont été examinées par Detterman et Sternberg (1993). Le terme « transfert » est souvent utilisé pour désigner les compétences acquises dans un domaine se généralisant ensuite à un autre domaine. Ainsi, on a longtemps cru que l'apprentissage du latin permettait d'améliorer des compétences générales telles que les facultés d'apprentissage et d'attention. Thorndike et Woodworth (1901) contestèrent cette hypothèse en démontrant la spécificité (et non la généralité) du processus d'apprentissage. Leurs conclusions sont les suivantes :

L'esprit est [...] une machine conçue pour créer des réactions particulières à des situations particulières. Il fonctionne de façon très détaillée, s'adaptant aux données particulières dont il a fait l'expérience... L'amélioration d'une fonction mentale, quelle qu'elle soit, entraîne une amélioration égale de toute autre fonction, qu'elle soit similaire ou non, car le fonctionnement

de chaque groupe de fonctions mentales est conditionné par la nature des données relatives à chaque cas particulier (Thorndike et Woodworth, 1901, pp. 249-250, cités par Bransford et Schwartz, 1999).

Il est important de placer les recherches menées sur le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique dans la perspective des autres recherches menées sur ce sujet. Un tel transfert est toujours difficile à démontrer. Dans un ouvrage intitulé *Transfer on Trial* (Detterman et Sternberg, 1993), 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 (définie par Detterman comme étant « la mesure selon laquelle un comportement sera répété dans une nouvelle situation », p. 4) [...] En bref [...] un tel transfert est rare et la probabilité de son occurrence est directement liée à la similitude entre deux situations (p. 15).

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.

Tout en indiquant que l'approche traditionnelle de l'étude du transfert consiste à déterminer si l'apprentissage d'une discipline implique la réussite dans un domaine de transfert, Bransford et Schwartz (1999) suggèrent 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 qui constitue un environnement axé sur le savoir. Si l'on appliquait cette approche aux disciplines artistiques, on pourrait alors déterminer si l'apprentissage des arts plastiques permet aux élèves de maîtriser plus facilement les concepts de la géométrie quand ils suivent ensuite des cours dans cette matière (plutôt que de savoir si l'apprentissage des arts plastiques implique qu'ils obtiendront de meilleurs résultats aux examens de géométrie avant même d'avoir suivi des cours dans cette matière). 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 (voir aussi Terwal, van Oers, van Dijk et van den Eeden, 2009 ; et Greeno, Smith et Moore, 1993). Ce type d'étude « axée sur les processus », qui n'a pas encore été appliquée au domaine de l'art, apporterait une précieuse contribution à notre compréhension du transfert des compétences acquises grâce à l'apprentissage des disciplines artistiques.

Hypothèses concernant les mécanismes de causalité gouvernant le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique

Cet ouvrage se base sur les études existantes examinant dans quelle mesure les compétences acquises grâce à l'éducation artistique pourraient être appliquées à d'autres domaines. Quel type de mécanisme causal pourrait expliquer la capacité de ces disciplines à prolonger leurs effets au-delà de l'art et à améliorer les aspects cognitifs, sociaux et motivationnels de la vie des élèves ? Quatre types d'explication causale très différents sont possibles :

- *Explication neurologique* : l'apprentissage d'une discipline artistique permettrait d'activer certaines zones du cerveau également impliquées dans l'apprentissage de matières non artistiques ;
- *Explication cognitive* : l'apprentissage d'une discipline artistique permettrait d'acquérir des compétences cognitives utilisées dans certains domaines non artistiques ;
- *Explication sociale* : l'apprentissage d'une discipline artistique permettrait d'acquérir des compétences sociales utilisées dans certains domaines non artistiques ;
- *Explication motivationnelle ou comportementale* : l'apprentissage d'une discipline artistique permettrait de renforcer la motivation ou de favoriser des comportements ou attitudes pouvant se répercuter sur d'autres domaines.

Observons maintenant les différentes manières dont l'apprentissage des arts pourrait conduire à favoriser des compétences ou des dispositions pouvant déborder sur les matières classiques (voir l'étude détaillée de Winner et Cooper, 2000) :

Compétences communes. Certaines disciplines artistiques peuvent permettre d'acquérir des compétences spécifiques qui s'avèrent utiles dans des domaines non artistiques et sur lesquelles se basent certaines matières classiques. L'enseignement de la musique pourrait par exemple permettre d'améliorer la qualité de l'écoute, notamment dans les domaines non artistiques. L'amélioration de cette faculté pourrait alors avoir un impact positif sur d'autres domaines dans lesquels l'écoute joue un rôle important, par exemple l'étude des arts du langage. Dans ce cas, la discipline classique concernée bénéficie d'une compétence acquise grâce à l'apprentissage d'une discipline artistique.

Moyens d'accès. L'art peut servir de moyen d'accès motivationnel à une matière théorique classique pour les élèves démotivés ou peu enclins aux études. Les enseignants peuvent par exemple utiliser le solfège pour enseigner les fractions, ils peuvent demander à leurs élèves de mettre en scène un événement historique afin de mieux comprendre cet événement, ou utiliser un projet d'art plastique pour encourager les élèves à l'écriture, en leur demandant par exemple de mettre par écrit leurs réflexions concernant ce projet.

Confiance en soi. Bénéficier d'une formation artistique pourrait renforcer la confiance en soi, tout au moins celle des élèves ayant découvert qu'ils avaient un certain talent dans une discipline artistique. Ceci pourrait alors induire une attitude

plus positive envers l'école en général et donc l'envie de faire davantage d'efforts dans les matières théoriques classiques.

De meilleures habitudes de travail. Les disciplines artistiques peuvent favoriser la discipline, la persévérance, la créativité et l'exigence dans le travail car les élèves travaillent sur des projets à long terme qui seront diffusés auprès d'un public. Ces habitudes de travail pourraient alors s'appliquer à d'autres domaines. Bien évidemment, ceci est possible uniquement si l'éducation artistique enseigne effectivement aux élèves ce type de compétences (discipline, etc.). Hetland, Winner, Veenema et Sheridan (2013) ont étudié l'enseignement prodigué par cinq enseignants en arts plastiques et constaté que ces derniers s'efforçaient par exemple de souligner l'importance de la persévérance. Toute étude examinant l'hypothèse selon laquelle l'éducation artistique permettrait d'apprendre aux élèves à mener un travail jusqu'au bout et leur transmettre le goût de l'effort doit d'abord démontrer que ces élèves ont réellement appris la persévérance lors des cours d'enseignement artistique qu'ils ont suivis. L'étape suivante consisterait à déterminer si cette nouvelle compétence déborde effectivement sur d'autres matières du programme scolaire.

Réduction du stress. Il a été démontré que l'éducation artistique avait un effet stimulant sur l'humeur (Coleman, Drake et Winner, 2011 ; Dalebroux, Goldstein et Winner, 2008 ; DePettrillo et Winner, 2005), une amélioration de l'humeur pouvant permettre aux élèves d'aborder l'apprentissage des matières classiques avec un nouvel état d'esprit, plus motivés. On sait que les états émotionnels positifs améliorent les performances dans l'exécution de tâches cognitives (Nantais et Schellenberg, 1999 ; Thompson, Schellenberg et Husain, 2001).

Il est également important de distinguer trois types possibles de transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique vers les matières théoriques classiques.

L'apprentissage d'une discipline artistique pourrait tout d'abord permettre d'améliorer les résultats obtenus dans une matière théorique (même s'il est difficile de croire qu'un tel apprentissage puisse avoir un impact plus important sur cette matière que l'enseignement de cette matière elle-même).

Deuxièmement, l'apprentissage d'une discipline artistique pourrait permettre d'améliorer les compétences artistiques qui augmentent également la probabilité d'obtenir de bons résultats dans certaines matières classiques (dans une moindre mesure cependant que l'apprentissage de cette matière elle-même). L'éducation artistique pourrait alors présenter des avantages « collatéraux » et éventuellement s'avérer un choix éducatif « rentable » afin de favoriser l'obtention de bons résultats à la fois dans les disciplines artistiques et les matières théoriques classiques.

Troisièmement, l'apprentissage d'une discipline artistique lorsqu'il est intégré à l'enseignement scolaire pourrait aboutir à une amélioration plus significative du niveau scolaire qu'un cursus ne comportant aucun enseignement artistique.

Même si une approche intégrant l'art à l'école s'avère conduire à des progrès similaires dans une matière théorique classique à ceux obtenus via une approche traditionnelle, il est néanmoins hâtif de conclure que l'approche consistant à opter pour l'intégration de disciplines artistiques est une mauvaise méthode. Il faut au contraire en conclure que cette approche n'est tout simplement pas plus efficace qu'une approche traditionnelle n'utilisant pas l'art en tant que facteur de motivation, angle d'approche ou moyen d'accès. En effet, comme le montre le second exemple, l'approche « artistique » pourrait être considérée comme plus efficace si elle permettait d'obtenir les mêmes résultats que l'approche traditionnelle, mais également d'améliorer les résultats obtenus dans les disciplines artistiques (en supposant que ce n'est pas le cas de l'approche traditionnelle).

Il est à noter que l'impact des différents types d'éducation artistique sur certaines compétences pourrait non seulement être transféré aux matières classiques, mais aussi à différentes situations de la vie réelle. Supposons que, pour certains élèves, l'éducation artistique renforce la confiance en soi. Même si elle ne se traduit pas par de meilleurs résultats en mathématiques, une certaine confiance en soi est un acquis généralement valorisé par les responsables en charge des politiques de l'éducation et constituerait un résultat intéressant dans l'élaboration des politiques éducatives.

De même, le fait de se produire en public dans le cadre d'une pratique artistique peut permettre aux élèves de mieux gérer leur stress quand ils doivent effectuer une présentation dans des matières non artistiques, lors d'un exposé par exemple. Quand il se fait sous forme d'une pratique collective, l'enseignement de la danse ou de la musique peut contribuer à stimuler l'esprit d'équipe. Dans ce cas, le transfert ne se fait pas des disciplines artistiques vers les matières classiques, mais des disciplines artistiques vers des compétences qui s'avèrent utiles dans la vie de tous les jours, sur le marché du travail ou sont tout simplement valorisées par les responsables en charge des politiques de l'éducation. Peu d'études ont analysé les effets de l'éducation artistique sur des compétences générales telles que l'« attention », une faculté qui pourrait avoir des répercussions sur les performances au travail.

Explications non causales des corrélations entre disciplines artistiques et matières classiques

Il est possible qu'il n'existe aucun lien de causalité direct entre l'éducation artistique et la réussite scolaire. Comme l'ont souligné Winner et Cooper (2000), les établissements scolaires accordant un rôle central aux disciplines artistiques dans leurs programmes peuvent également avoir mis en place d'autres types de réformes dans l'enseignement des matières théoriques classiques. Il est probable que ces établissements aient également opté pour des méthodes d'enseignement innovantes, constructivistes et basées sur le projet. Dans les exemples de Singapour et du Royaume-Uni que nous avons présentés plus haut, les chercheurs ont également observé une évolution dans la motivation des enseignants et les pratiques éducatives, les bons résultats obtenus ne peuvent donc être attribués

uniquement à l'éducation artistique. Il se peut également que ces établissements attirent des professeurs d'un meilleur niveau pour enseigner les matières classiques mais aussi des élèves issus de familles sensibilisées au domaine artistique. Et l'on sait que ce type de famille est également susceptible de valoriser davantage la réussite scolaire. On ne peut donc pas établir d'inférences causales grâce aux résultats corrélationnels montrant que les élèves ayant une pratique des arts obtiennent également de bons résultats dans les matières classiques. L'intégration des disciplines artistiques dans les programmes d'un établissement scolaire peut simplement indiquer la présence d'autres choix faits par cet établissement et qui sont eux-mêmes directement liés et causalement impliqués dans l'amélioration du niveau scolaire. Certains chercheurs ont tenté de démontrer que l'intégration de l'art à l'école faisait évoluer l'ensemble de la culture scolaire. Démontrer un tel transfert exige non seulement de disposer d'arguments solides en faveur de la théorie du transfert, mais également d'une meilleure connaissance des conditions dans lesquelles ce transfert se produit (ou non).

Des allégations similaires à celles avancées concernant les disciplines artistiques existent également concernant les échecs. L'ancien Secrétaire américain à l'éducation Terrell Bell affirmait par exemple que l'apprentissage des échecs est un moyen de développer l'intelligence des enfants d'âge préscolaire et de mieux les préparer à l'apprentissage scolaire (Bell, 1982). Les directeurs d'école ayant mis en place un programme d'enseignement des échecs affirment que ce jeu améliore les résultats des élèves aux tests standardisés, favorise l'envie d'apprendre, renforce la confiance en soi, augmente le taux de fréquentation scolaire et favorise la pensée critique et la résolution de problème. Ce sont justement ces arguments qui ont conduit le Parlement européen à adopter en 2012 la déclaration écrite « Chess in School » (Le jeu d'échecs à l'école), l'Arménie et la Hongrie faisant par exemple partie des pays ayant intégré la pratique des échecs à l'enseignement obligatoire en école primaire. Lorsque l'on entend ce type d'allégations enthousiastes à propos des disciplines artistiques ou des échecs, on peut alors se poser la question suivante : sur quelles données probantes ces allégations se basent-elles ?

Ce rapport se propose donc d'examiner les données existantes concernant le transfert causal des compétences acquises grâce à l'éducation artistique vers les domaines non artistiques. Comme nous l'avons précisé plus haut, le transfert de compétences est, comme chacun sait, difficile à prouver et fait depuis longtemps l'objet de débats controversés en psychologie (Barnett et Ceci, 2002 ; Bransford et Schwartz, 1999 ; Detterman, 1993 ; Halpern, 1998 ; Schwartz, Bransford et Sears, 2005). Le transfert de compétences d'un domaine à un autre n'est généralement pas considéré comme automatique : il doit être enseigné (Salomon et Perkins, 1989). La plupart des études portant sur le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique ne se basent pas sur un enseignement qui inviterait explicitement les élèves à s'efforcer d'appliquer les compétences acquises dans une discipline artistique aux autres disciplines. Il n'est donc guère surprenant que ce rapport évoque plusieurs tentatives infructueuses de démontrer ce transfert. Nous avons pourtant aussi trouvé quelques preuves solides d'un tel transfert ainsi

que de nouvelles études prometteuses suggérant qu'il pourrait effectivement y avoir certains liens de causalité entre l'apprentissage des arts et les compétences cognitives et sociales.

Méthodologie utilisée

Quels seraient les effets sur l'enseignement et l'apprentissage si l'art avait un rôle plus central dans les établissements scolaires ? Que savons-nous de l'impact que l'éducation artistique pourrait avoir sur la réussite scolaire, la faculté de nos enfants à innover, leurs compétences sociales, le développement et le fonctionnement de leur cerveau ? Nous n'avons pas encore de réponses définitives à ces questions. Ceci s'explique notamment par le fait que la manière la plus efficace de déterminer s'il existe un lien de causalité entre éducation artistique et réussite scolaire est d'effectuer des études expérimentales afin d'établir une inférence causale. Or, très peu d'études de ce type ont été réalisées à ce jour. La plupart des études menées sur la relation entre l'enseignement des arts et les disciplines non artistiques sont corrélationnelles, sans doute parce qu'il s'avère difficile de mener des recherches expérimentales en milieu scolaire.

En 2000, dans un numéro spécial du *Journal of Aesthetic Education*, Winner et Hetland ont publié une série d'études méta-analytiques synthétisant l'état des connaissances sur l'impact de l'éducation artistique sur les savoirs non artistiques. Ce projet est désigné ici sous l'acronyme « REAP » (Reviewing Education and the Arts Project). Ce projet porte à la fois sur les études publiées et inédites menées entre 1950 et 1998 et aborde les sujets suivants :

- Impact de l'éducation artistique « pluridisciplinaire » sur le niveau scolaire (notes et résultats aux tests portant sur les compétences verbales et les mathématiques) ;
- Impact de l'éducation artistique « pluridisciplinaire » sur la créativité ;
- Impact de la musique sur les compétences spatiales ;
- Impact de la musique sur les compétences en mathématiques ;
- Impact de la musique sur les compétences en lecture ;
- Impact du théâtre sur les compétences verbales ;
- Impact des arts plastiques sur la lecture ;
- Impact de la danse sur la lecture ;
- Impact de la danse sur les compétences spatiales.

Le présent ouvrage propose une synthèse des conclusions de chacune de ces méta-analyses puis examine les études menées depuis 1998 sur chacun des sujets abordés. Nous faisons également mention de différentes études sur certains

résultats cognitifs qui ne sont pas pris en compte par le rapport de Winner et Hetland, ainsi que d'autres études portant sur les effets de l'apprentissage des différentes disciplines artistiques sur la créativité, la motivation scolaire, les compétences sociales et le cerveau.

Chaque sujet faisant l'objet d'une méta-analyse menée en 2000 dans le cadre du projet REAP s'accompagne de deux sections principales, la première présentant les conclusions de la méta-analyse correspondante et la seconde proposant un résumé des études menées depuis 2000 sur le même sujet. Nous proposons également une synthèse des études menées sur chaque domaine qui n'aurait pas été abordé par le rapport REAP.

Les brefs résumés proposés pourraient conduire à une méta-analyse de chaque groupe d'études et nous savons bien que la méta-analyse constitue un moyen beaucoup plus efficace de synthétiser un ensemble d'études que la simple énumération des résultats positifs et négatifs. Il s'agit là d'une mission ambitieuse et exigeante qui va donc bien au-delà du cadre de cet ouvrage. Nous posons simplement ici les bases de futures méta-analyses en identifiant et synthétisant l'ensemble des études sur le sujet.

Afin d'identifier les études non incluses dans les rapports REAP, nous avons exploré deux bases de données de langue anglaise : la base de données en psychologie PsycINFO et l'Educational Resource Information Center (ERIC) pour les études (notamment les études inédites telles que les thèses). Nous avons également exploré les bases de données non anglophones dans les langues suivantes : néerlandais, finnois (Jykdok et Nelli), français (Persée, CAIRN, Revues.org, Erudit, JStor), allemand (FIS), italien (RIVI – Banca dati riviste educative), japonais (CiNii, MAGAZINEPLUS, Journal@rchive), coréen (RISS, KISS, Bibliothèque de l'Assemblée nationale, DBpia, KEDI, KERIS et Thesis.or.kr), espagnol (DIALNET et SCIELO), suédois (Libris, Swepub, SND) et portugais (B-on, Cienciapt.net, EBSCOhost, INE, SCIELO, Academia.edu, Repositorio de l'Université de Lisbonne). Les recherches menées sur les articles non anglophones portaient sur l'ensemble des périodes couvertes par les bases de données concernées.

Dans le cas de sujets non abordés par Winner et Hetland (2000), nos recherches portaient sur les études de 1980 à aujourd'hui ; pour les sujets abordés par Winner et Hetland, nos recherches portaient sur les études réalisées après 1998. Chaque recherche associait le nom d'une discipline artistique (arts plastiques, théâtre, danse, arts) à l'un des termes suivants (et ses dérivés) :

- *Effets sur les compétences scolaires* : mathématiques, spatiales, verbales ;
- *Effets sur la créativité* : créativité, innovation ;
- *Effets sur les facteurs motivationnels* : implication, persévérance, attitude à l'école, présence, décrochage scolaire ;
- *Effets sur les compétences sociales* : Régulation des émotions, empathie, capacité à

comprendre le point de vue des autres, confiance en soi, auto-efficacité, estime de soi, compétence sociale, théorie de l'esprit ;

- *Effets sur le cerveau* : cerveau.

Concernant la musique, nous ne nous sommes pas toujours basés sur une exploration des bases de données pour identifier les études concernées mais avons consulté différentes analyses récentes et exhaustives menées après le projet REAP (Moreno, Marques, Santos, Santos, Castro et Besson, 2008 ; Patel, 2010 ; Rittelmeyer 2010 ; Schellenberg, 2001, 2005, 2006 ; Schellenberg et Moreno, 2010 ; Schellenberg et Peretz, 2008 ; Schumacher et al. 2006 ; Spychiger, 2001). Pour les langues disposant de peu d'études empiriques pertinentes sur notre sujet, nous avons utilisé des termes plus larges afin d'obtenir plus de résultats.

Chacune des recherches menées sur des sujets non abordés par le projet REAP (depuis 1980) a donné de 350 à 400 résultats, à l'exception des recherches ayant pour mot-clé le terme « cerveau », pour lequel chaque recherche a donné seulement 50 résultats. Les recherches menées sur les sujets abordés par le projet REAP (depuis 1998) ont donné environ 150 à 200 résultats. La quasi-totalité des études trouvées ont été menées aux États-Unis. Nous avons ensuite examiné chaque article et écarté certaines études selon les critères suivants :

- Nous avons écarté les rapports qui ne portaient pas sur des études empiriques.
- Nous avons écarté les études ne comportant pas de groupes témoins et indiquant simplement qu'après avoir étudié une discipline artistique, un groupe d'enfants avait vu ses résultats s'améliorer (ou non) dans certaines matières, ce type de rapport ne nous permettant pas de déterminer si ces élèves auraient de toute façon progressé sans bénéficier d'un enseignement artistique.
- Nous avons généralement écarté les études portant sur les programmes éducatifs où les arts jouent un rôle prédominant car ces études n'analysent pas le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique en comparant par exemple un établissement scolaire (proposant un enseignement des arts) et un établissement n'offrant pas ce type d'enseignement. Ces études sont nombreuses et portent sur des programmes d'éducation artistique apparemment excellents. On peut notamment citer le projet *Gaining the Arts Advantage: Lessons from School Districts that Value Arts Education* (en partenariat avec le Comité présidentiel américain sur les arts, les lettres, les sciences humaines et l'éducation artistique, 1999) ; *Gaining the Arts Advantage: More Lessons from School Districts that Value Arts Education* (en partenariat avec le Comité présidentiel américain sur les arts, les lettres, les sciences humaines et l'éducation artistique, 2000) ; *The Art of Collaboration: Promising Practices for Integrating the Arts and School Reform* (Arts Education Partnership) (Nelson, 2008) ; et *Third Space: When Learning Matters* (Arts Education Partnership, 2005). Même si ces projets ont un impact important sur les résultats scolaires ou ont d'autres effets positifs, nous ne pouvons néanmoins pas les considérer comme des preuves que l'enseignement des arts a un effet

causal sur le niveau scolaire. Il est en effet impossible de déterminer si c'est bien l'enseignement des arts qui permet de tels résultats ou si ces programmes ont tendance à attirer des élèves et des enseignants d'un meilleur niveau. Nous avons cependant inclus ce type d'études de cas quand elles portent sur des domaines sur lesquels peu d'études ont été réalisées.

- Nous avons écarté la littérature portant sur les effets transitoires de brèves périodes d'écoute musicale (en lien avec les allégations concernant « l'effet Mozart »), déjà étudiée en détail par Hetland (2000). Nous avons pris cette décision tout simplement parce que ces études portent sur les effets de très brèves périodes (10 minutes) d'écoute musicale. Nous ne pensons pas en effet qu'une durée aussi réduite puisse être considérée comme une forme d'« éducation artistique ». Alors que la méta-analyse menée par Hetland fait état d'une relation causale positive entre l'écoute de la musique et une amélioration transitoire des compétences visuo-spatiales, une méta-analyse plus récente n'observe aucune relation de cet ordre (Pietschnig, Voracek et Formann, 2010 ; voir aussi Bangerter et Heath, 2004 ; Chabris, 1999). Cet ouvrage ne s'intéresse pas non plus aux études sur l'efficacité de la musique de fond sur les résultats scolaires, car on ne peut considérer ce type d'écoute comme une forme d'éducation artistique.

Cet ouvrage mentionne, à titre d'information, différentes études corrélationnelles (non expérimentales et non causales) menées auprès d'artistes adultes (montrant par exemple que les musiciens de formation ont une excellente mémoire). Ces études ne sont pas incluses dans les tableaux présentés dans cet ouvrage car notre objectif est ici d'examiner l'état des connaissances concernant les effets de l'éducation artistique sur les enfants et adolescents au sein et en dehors de l'école.

L'ensemble des études examinées ici appartient aux catégories indiquées dans le Tableau 1.1. Ce tableau indique également le nombre d'études pour chaque sujet abordé par les rapports REAP et le nombre d'études examinées ici mais non incluses dans les rapports REAP. Un article scientifique peut présenter des résultats appartenant à plusieurs types de sujets.

Tableau 1.1. **Études examinées dans ce rapport : type d'impact par discipline artistique**

| | | Nombre d'études incluses dans les méta-analyses du REAP | Nombre d'études non-incluses dans les méta-analyses du REAP |
|---|--|--|--|
| EFFETS COGNITIFS | | | |
| PLURIDISCIPLINAIRE | Niveau scolaire global | 66 | 35 |
| MUSIQUE | Niveau scolaire global | 1 | 3 |
| | QI | 0 | 13 |
| | Lecture/Perception du langage | 16 | 43 |
| | Apprentissage des langues étrangères | 0 | 1 |
| | Mathématiques | 26 | 11 |
| | Compétences visuo-spatiales | 29 | 3 |
| | Attention | 0 | 6 |
| | Mémoire | 0 | 2 |
| ARTS PLASTIQUES | Niveau scolaire global | 1 | 3 |
| | Lecture | 13 | 1 |
| | Raisonnement géométrique et spatial | 0 | 33 |
| | Sens de l'observation | 0 | 2 |
| THÉÂTRE | Niveau scolaire global | 1 | 3 |
| | Compétences verbales | 80 | 1 |
| DANSE | Niveau scolaire global | 1 | 4 |
| | Lecture | 4 | 0 |
| | Compétences visuo-spatiales | 4 | 0 |
| EFFETS SUR LA CRÉATIVITÉ | | | |
| PLURIDISCIPLINAIRE | Créativité | 16 | 3 |
| MUSIQUE | Créativité | 0 | 0 |
| ARTS PLASTIQUES | Créativité | 0 | 2 |
| THÉÂTRE | Créativité | 0 | 3 |
| DANSE | Créativité | 0 | 4 |
| EFFETS SUR LES FACTEURS MOTIVATIONNELS | | | |
| PLURIDISCIPLINAIRE | Motivation scolaire | 23 | 12 |
| EFFETS SUR LES COMPÉTENCES SOCIALES | | | |
| PLURIDISCIPLINAIRE | Concept de soi | 0 | 3 |
| MUSIQUE | Concept de soi | 0 | 1 |
| | Empathie | 0 | 2 |
| ARTS PLASTIQUES | Concept de soi | 0 | 1 |
| | Régulation des émotions | 0 | 2 |
| | Empathie | 0 | 1 |
| THÉÂTRE | Comportement social | 0 | 5 |
| | Concept de soi | 0 | 4 |
| | Régulation des émotions | 0 | 3 |
| | Empathie | 0 | 2 |
| | Capacité à comprendre le point de vue des autres | 0 | 6 |
| DANSE | Concept de soi | 0 | 3 |
| | Compétences sociales | 0 | 5 |

L'éducation artistique sous forme de cours indépendants ou intégrée aux matières théoriques

Certaines des études examinées dans le présent rapport portent sur un enseignement artistique sous forme de cours « distincts » des autres cours et enseignés par des spécialistes. D'autres portent sur l'impact de l'intégration de l'art dans les matières théoriques classiques, c'est-à-dire quand un enseignement artistique est dispensé au sein d'une matière afin d'enrichir et améliorer l'apprentissage de cette matière (en utilisant par exemple les arts plastiques pour permettre aux enfants de mieux comprendre une période de l'histoire). L'idée d'intégrer l'art à l'école est depuis longtemps dans l'air du temps. Winslow fut le premier à avancer cette idée (1939), estimant que toutes les matières enseignées à l'école, y compris les disciplines artistiques, devaient être étroitement liées. L'argument en faveur de l'intégration de l'art à l'école repose depuis toujours sur l'idée que cette intégration permettrait un enseignement plus approfondi et plus riche des matières classiques (Hilpert, 1941 ; Wakeford, 2004). Cette intégration se fait généralement grâce à un partenariat entre un établissement scolaire et une institution artistique d'où sont issus les artistes invités qui collaborent directement avec les enseignants afin de créer différents modules d'apprentissage des arts. Ces partenariats sont très fréquents aux États-Unis et leur nombre se multiplie dans ce pays mais aussi au Royaume-Uni et en Australie (Aprill et Burnaford, 2006). Enfin, certaines études portent sur les disciplines artistiques enseignées dans un cadre extrascolaire. Nous n'avons malheureusement trouvé aucune étude comparant directement les effets de ces différents types d'enseignement artistique.

Aperçu de nos conclusions

Nos travaux nous amènent à la conclusion que, dans certains domaines, il existe bien des preuves probantes suggérant l'existence d'un transfert de compétences. Les résultats les plus significatifs proviennent des recherches menées dans le domaine de la musique. L'éducation musicale semble améliorer le quotient intellectuel (QI), les résultats scolaires, la conscience phonologique et la capacité à déchiffrer les mots. Les recherches menées sur le théâtre ont également obtenu des résultats probants. L'enseignement du théâtre améliore les compétences verbales et pourrait également renforcer la capacité à comprendre le point de vue des autres, l'empathie et la régulation des émotions.

Les allégations concernant les effets transformateurs des disciplines artistiques sur les matières non artistiques vont cependant souvent au-delà des preuves apportées par les données existantes. Cela ne signifie pourtant pas que ces allégations sont erronées. Mais plutôt que leur réalité n'a pas encore été démontrée. Dans certains cas, les éléments de preuve existants ne sont pas encore suffisamment probants ou nombreux pour nous permettre de tirer des conclusions définitives. Dans d'autres, ces conclusions ne s'avèrent pas plausibles car elles ne se basent sur aucune théorie valable pouvant expliquer pourquoi l'éducation artistique aurait l'effet escompté (ou parce qu'il existe un grand nombre d'autres explications plausibles). Dans certains autres cas, il n'existe simplement aucune étude sur le sujet.

Nous n'avons trouvé aucune donnée probante soutenant les allégations généralement faites à propos des disciplines artistiques selon lesquelles le fait d'intégrer l'art à l'école améliorerait le niveau scolaire (meilleurs résultats aux tests portant sur les compétences verbales et les mathématiques) et permettrait aux enfants d'avoir de meilleures notes et d'apprendre à réfléchir de manière plus innovante. Notre analyse nous incite seulement à conclure : voilà qui n'a pas encore été démontré ! En outre, même dans les domaines où nous avons trouvé des résultats prometteurs, il convient d'insister sur la nécessité de mener des études expérimentales afin d'établir un lien de causalité.

Problématiques conceptuelles

Les recherches sur l'impact de l'éducation artistique doivent commencer par une analyse approfondie des modes de pensée créés par une discipline artistique donnée. Une telle analyse pourrait alors permettre de dégager des hypothèses claires sur ce que les élèves apprennent grâce à cette discipline et quels types d'acquis pourraient être assez larges pour se répercuter sur les matières non artistiques du programme scolaire. Certaines des études que nous évoquons ici (notamment celles portant sur les effets de l'enseignement de la musique sur le langage ou de l'apprentissage du théâtre sur les compétences socio-cognitives) utilisent cette approche : elles portent sur d'autres critères que les simples résultats aux tests et ont obtenu des conclusions prometteuses quant à l'impact que les disciplines artistiques pourraient avoir dans nos écoles.

Problématiques méthodologiques

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le manque de données probantes est donc largement dû à la difficulté de mener des études expérimentales au sein des établissements scolaires. Comme l'indique l'Encadré 1.1, pour véritablement déterminer si l'éducation artistique a un effet causal sur certaines compétences, il est généralement nécessaire de procéder à une véritable expérimentation mettant en place des tests contrôlés à répartition aléatoire similaires à ceux utilisés dans le domaine médical pour tester l'efficacité d'un médicament. Les élèves devraient donc se voir attribuer de manière aléatoire une éducation artistique ou autre. Sans répartition aléatoire, les groupes bénéficiant d'un enseignement artistique et les groupes témoins ne sont généralement pas comparables. Il se peut par exemple que les élèves du groupe bénéficiant d'un enseignement artistique soient d'un meilleur niveau dès le départ (ou aient un profil cognitif différent de celui des élèves du groupe ne suivant pas cet enseignement), ou qu'ils aient la chance d'avoir des enseignants plus efficaces ou ayant opté pour une approche plus innovante. À quelques exceptions près (voir Schellenberg, 2004), rares sont les expérimentations ayant été menées sur le terrain afin d'évaluer l'impact de l'éducation artistique sur les disciplines non artistiques. La plupart des études sur le transfert des compétences acquises grâce à l'éducation artistique sont corrélationnelles (la majorité) ou quasi-expérimentales (sans répartition aléatoire des participants, et donc soumises à la critique selon

laquelle les élèves choisissant eux-mêmes une discipline artistique pourraient avoir un niveau de compétences préexistant supérieur dans certains domaines, et n'auraient pas acquis ces compétences grâce à l'enseignement artistique reçu).

Dans une étude corrélacionnelle, les élèves ne sont typiquement pas soumis à une évaluation dans la matière concernée avant et après avoir bénéficié d'un enseignement artistique. Les résultats obtenus par les élèves ayant une pratique assidue des arts sont pourtant comparés à ceux des élèves ayant peu d'expérience dans ce domaine. Les élèves ayant une pratique artistique obtiennent souvent (mais pas forcément) de meilleurs résultats dans les matières évaluées. Le problème des études corrélacionnelles provient bien évidemment du fait qu'elles ne permettent pas d'établir un lien de causalité. Une étude réalisée par Catterall (1998) (présentée dans l'Encadré 2.2) conclut par exemple que les élèves pratiquant une discipline artistique réussissent mieux à l'école et regardent moins la télévision que les élèves fréquentant moins les arts. Il serait alors tentant de conclure que le niveau scolaire de ces élèves est dû à l'éducation artistique qu'ils ont reçue. Mais cette réussite pourrait également être due au fait qu'ils passent moins de temps devant la télévision ou à une autre des nombreuses caractéristiques qui différencient les élèves suivant assidûment un enseignement artistique et ceux qui sont moins impliqués dans ce type de disciplines.

Dangers des allégations de type instrumental

Les études que nous analysons dans ce rapport sont toutes axées sur les hypothétiques effets *extrinsèques* de l'éducation artistique, probablement pour justifier la présence des disciplines artistiques dans les programmes scolaires grâce à des arguments autres que leurs seuls avantages *intrinsèques*. Mais les justifications de type instrumental en faveur des arts vont parfois totalement à l'encontre du but recherché, comme nous l'indiquons dans nos conclusions. Les arguments de type instrumental peuvent ainsi conduire à un affaiblissement du rôle des disciplines artistiques dans les établissements scolaires faute, par exemple, de parvenir à démontrer leur effet sur le niveau des élèves dans les matières théoriques ou s'il s'avère qu'elles y parviennent de manière moins efficace que l'enseignement de ces matières elles-mêmes. Certains chercheurs commencent à rompre avec ce type d'arguments, faisant valoir qu'il faut plutôt se pencher sur les effets *intrinsèques* de l'éducation artistique, des effets qui sont propres aux disciplines artistiques. Un argument convaincant en faveur d'un recentrage sur la valeur *intrinsèque* de l'éducation artistique a notamment été avancé par McCarthy et al. (2004), mais nous reviendrons sur ce point dans la conclusion de ce rapport.

Encadré 1.1. **Problématiques méthodologiques liées à l'étude des compétences acquises grâce à l'éducation artistique**

Nous nous sommes efforcés dans le présent rapport de garder constamment à l'esprit les problématiques méthodologiques suivantes, problématiques qui ont été étudiées en détail par Winner et Hetland (2000). On peut mentionner également les documents suivants indiquant les différentes méthodes permettant d'établir une inférence causale et d'évaluer la pertinence des différentes catégories de données issues du milieu éducatif : National Research Council (2002, 2004) ; Schneider, Carnoy, Kilpatrick, Schmidt et Shavelson (2007) ; OCDE (2007).

Seules les véritables études expérimentales basées sur une répartition aléatoire des élèves et des enseignants en groupes « avec éducation artistique » et « sans éducation artistique », peuvent permettre d'établir une inférence causale. Ce type de recherche implique une répartition aléatoire des élèves et des enseignants dans les classes « artistiques » et les classes « témoins ». Il est toutefois quasiment impossible de réaliser ce type d'étude sur le terrain, dans l'univers bien réel et souvent chaotique des établissements scolaires. Les chercheurs doivent donc adopter des méthodes dites « quasi-expérimentales ». Ceci peut consister à attribuer aux classes un projet artistique ou non artistique mais cela exige la coopération des établissements. Les chercheurs sont donc généralement contraints de se contenter d'évaluer un programme d'enseignement artistique existant en le comparant à un programme témoin ne mettant pas en avant les disciplines artistiques. La question centrale est ici la nature du groupe témoin. Afin de pouvoir tirer des conclusions claires, les deux cursus scolaires doivent se composer d'élèves ayant obtenus des résultats similaires dans la matière en question lors des pré-tests, et d'enseignants présentant un niveau et un profil similaires. Trouver des enseignants ayant un niveau et un profil similaires s'avère extrêmement difficile car les établissements mettant en avant les disciplines artistiques ont généralement plus tendance à attirer des enseignants au profil différent (sans doute plus progressistes) que les établissements faisant peu de cas des arts. Il est également important de s'assurer que l'enseignement proposé par ces deux cursus ne diffère pas à d'autres égards, autre que le rôle dévolu aux disciplines artistiques. Dans le cas où le cursus axé sur les arts mettrait plus l'accent sur la notion de projet ou la pensée critique que la classe témoin, il serait alors impossible de déterminer si les progrès obtenus grâce au cursus « artistique » sont dus à l'importance des disciplines artistiques ou à l'accent mis sur la notion de projet ou de pensée critique.

Pour évaluer les effets d'un nouveau programme d'enseignement des arts, le groupe témoin idéal serait donc une classe où un autre type de programme aurait récemment été mis en place (par exemple un programme favorisant la pratique des échecs). Ces nouveaux programmes ont en effet souvent tendance, dans un premier temps, à avoir des effets positifs. On appelle « effet Hawthorne » (Cook et Campbell, 1979) le regain d'inspiration ou de dynamisme causé par la mise en place d'un nouveau programme éducatif.

(à suivre...)

Encadré 1.1. **Problématiques méthodologiques liées à l'étude des compétences acquises grâce à l'éducation artistique** (suite)

La plupart des études portant sur la relation entre l'enseignement des arts et certaines disciplines non artistiques sont de type corrélationnel et montrent que les élèves ayant choisi d'étudier une discipline artistique obtiennent de meilleurs résultats dans certaines matières non artistiques que les élèves ne pratiquant aucune discipline artistique. Un tel résultat n'explique cependant pas si ou de quelle façon l'apprentissage des arts est responsable de cette amélioration. La pratique d'une discipline artistique pourrait en effet avoir un lien de causalité avec d'autres dimensions comportementales grâce aux habitudes d'apprentissage acquises au travers de formations artistiques de qualité (persévérance, réflexion, sens de l'observation, etc.), habitudes qui pourraient alors être appliquées à d'autres matières du programme scolaire. L'enseignement des arts pourrait également avoir des effets positifs sur le comportement dans d'autres domaines, les élèves pratiquant une discipline artistique voyant leur motivation et leur implication à l'école augmenter. Mais il est également possible que ces résultats corrélationnels ne soient le fait d'aucune relation de cause à effet. On peut penser que les bons élèves ont tendance à fréquenter les établissements scolaires proposant un enseignement de qualité à la fois dans les matières classiques et les disciplines artistiques ; il se peut qu'ils soient issus de familles où l'art et les disciplines théoriques classiques sont valorisés ; ils se peut aussi que, comme ils obtiennent des résultats scolaires satisfaisants, ils aient plus de temps libre à consacrer aux disciplines artistiques (ou qu'ils soient davantage encouragés à le faire par leurs professeurs ou leurs parents). Il se peut aussi simplement que ces élèves présentent d'excellentes aptitudes à la fois pour les matières classiques et les disciplines artistiques. Le fait qu'ils aient de bons résultats à l'école implique qu'ils ont plus de temps à consacrer aux disciplines artistiques, ce qui peut inciter leurs parents à les encourager à consacrer ce temps libre à la pratique d'une ou plusieurs disciplines artistiques.

Notes

1. Ces compétences sont définies comme étant la combinaison de connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte. Ces huit compétences clés sont : 1) la communication dans la langue maternelle ; 2) la communication en langues étrangères ; 3) les compétences mathématiques et les compétences de base en sciences et technologies ; 4) la compétence numérique ; 5) apprendre à apprendre ; 6) les compétences sociales et civiques ; 7) l'esprit d'initiative et d'entreprise ; et, 8) la sensibilité et l'expression culturelles. Cette recommandation souligne que « les compétences clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance ».
2. <http://music-in-education.org/2010/03/4th-graders-study-music-math-and-composition>.
3. <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703932904574511320338376750.html>.

Références

- Aprill, A. et G. Burnaford (2006), "Long term arts education partnerships as an effective strategy for systemic school improvement", presented at World Conference on Arts Education, UNESCO, Lisbon, March, http://portal.unesco.org/culture/en/files/29792/11380325291Arnold_Aprill_and_Gail_Burnaford.htm/Arnold%2BAprill%2Band%2BGail%2BBurnaford.htm.
- 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.
- Bamford, A. (2006), *The Wow Factor: The Global Research Compendium on the Impact of Arts in Education*, Waxmann Münster, Berlin.
- Bangerter, A. et C. Heath (2004), "The Mozart effect: Tracking the evolution of a scientific legend", *British Journal of Social Psychology*, Vol. 43/4, pp. 605-623.
- Barnett, S.M. et S.J. Ceci (2002), "When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer", *Psychological Bulletin*, Vol. 128/4, pp. 612-637.
- Bauerlein, M. (2010), "Advocating for arts in the classroom: Academic discipline or instrument of personal change?", *Education Next*, Vol. 10/4, <http://educationnext.org/advocating-for-arts-in-the-classroom/>.
- Bell, T. (1982), *Your Child's Intellect*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 178-179.
- 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.
- Carey, N., B. Kleiner, R. Porch, E. Farris and S. Burns (2002), *Arts Education in Public Elementary Schools 1999-2000*, NCEES 2002-131, US Department of Education.
- Catterall, J. et L. Waldorf (1999), "Chicago Arts Partnerships in Education: Summary evaluation" in E.B. Fiske (ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, Washington, DC, pp. 47-62, available from the Arts Education Partnership, www.aep-arts.org/PDF%20Files/ChampsReport.pdf.
- Catterall, J., R. Chapleau et J. Iwanaga (1999), "Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts" in E. Fiske (ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*, The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities, Washington, DC, pp. 1-18.
- Catterall, J.S. (1998), "Involvement in the arts and success in secondary school", *Americans for the Arts Monographs*, Vol. 1/9, Washington, DC.
- Chabris, C. (1999), "Prelude or requiem for the Mozart effect?", *Nature*, Vol. 400, pp. 826-827.

- Cheney, S. et S. Jarrett Wagner (2008), "Getting past either-or. A feasibility study: arts, innovation, and the role of business champions", *The Manufacturing Institute and National Center for the American Workforce*, Washington, DC.
- Coleman, K., J. Drake et E. Winner (in press), "Short-term mood repair through art: Effects of medium, and strategy", *Journal of the American Art Therapy Association*, Art Therapy.
- Cook, T. et D. Campbell (1979), *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, Houghton Mifflin, Boston.
- Creativity, Culture et Education (CCE) (2012), *Research Digest: 2006-2012*, Newcastle www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/Changing-Young-Lives-Research-Digest-2012.pdf.
- Dalebroux, A., T. Goldstein et E. Winner (2008), "Short-term mood repair through art-making: Positive emotion is more effective than venting", *Motivation and Emotion*, Vol.32/4, pp. 288-295.
- De Petrillo, L et E. Winner (2005), "Does art improve mood? A test of a key assumption underlying art therapy", *Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 22/4, Art Therapy.
- Deasy, R.J. (ed.) (2002), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*, Arts Education Partnership, Washington, DC.
- 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.
- Detterman, D.K. et R.J. Sternberg (eds.) (1993), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex, Norwood, NJ.
- Drake, J.E., K. Coleman et E. Winner (2011), "Short-term mood repair through art: Effects of medium, and strategy", *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, Vol. 28/1, pp. 26-30.
- Efland, A.D. (1990), *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Teachers College Press, New York.
- Eurydice (2009), *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Brussels.
- Fiske, E.B. (ed.) (1999), *Champions of Change: The Impact of Arts on Learning*, The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities, Washington, DC.
- Gardner, H. (1983), *Frames of minds*, Basic Books, New York.
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.

- Gardner, H. (2006), *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Cambridge, MA.
- Greeno, J.G., D.R. Smith et J.L. Moore (1993), "Transfer of situated learning" in D.K. Detterman and R.J. Sternberg (eds.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*, pp. 99-167, Norwood, NJ, Ablex.
- Halpern, D.F. (1998). "Teaching critical thinking for transfer across domains", *American Psychologist*, Vol. 53/4, pp. 449-455.
- Hetland L. (2000), "Learning to make music enhance spatial reasoning", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, pp. 179-238.
- Hetland, L. et E. Winner (2001), "The arts and academic achievement: What the evidence shows", *Arts Education Policy Review*, Vol. 102/5, pp. 3-6.
- Hetland, L. et E. Winner (2004), "Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes: Research evidence and policy implications" in E. Eisner and M. Day (eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 135-161.
- Hetland, L., E. Winner, S. Veenema et K. Sheridan (2013), *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*, 2nd edition, Teachers College Press, New York City. First edition: 2007.
- Hilpert, R.S. (1941), "Changing emphasis in school art programs", *Fortieth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Art in American Life and Education*, Public School Publishing Company, Bloomington, IL.
- Keene, J.A. (1982), *A History of Music Education in the United States*, University Press of New England, Hanover, NH.
- McCarthy, K.F., E.H. Ondaatje, L. Zakaras et A. Brooks (2004), *Gifts of the Muse: Reframing the Debate about the Benefits of the Arts*, RAND Corporation, Santa Monica, CA.
- McDonald, N.L and D. Fisher (2006), *Teaching Literacy Through the Arts*, Guilford Press.
- Moreno S., C. Marques, A. Santos, M. Santos, S.L. Castro et M. Besson (2009), "Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity". *Cerebral Cortex*, Vol. 19/3, pp. 712-723.
- Murfee, E. (1993), *The Value of the Arts*, President's Committee on the Arts and the Humanities, National Endowment for the Arts, Washington DC.
- Nantais, K.M. et E.G. Schellenberg (1999), "The Mozart effect: An artifact of preference", *Psychological Science*, Vol. 10/4, pp. 370-373.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2012), *Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools: 1999-2000 and 2009-10*, Washington DC.

- National Research Council (2002), *Scientific Research in Education*, National Academy Press, Washington, DC.
- National Research Council (2004), *Advancing Scientific Research in Education*, National Academy Press, Washington, DC.
- Nelson, A. (2008), *The Art of Collaboration: Promising Practices for Integrating the Arts and School Reform*, Arts Education Partnership Policy Brief, Washington, DC.
- OCDE (2007), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, Editions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264033672-en>.
- 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), *Regards sur l'éducation 2012 : Indicateurs de l'OCDE*, Editions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- Patel, A.D. (2010), "Music, biological evolution, and the brain" in M. Bailar (ed.), *Emerging Disciplines*. pp. 91-144, Rice University Press, Houston, TX.
- President's Committee on the Arts and the Humanities (PCAH) (2011), *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future Through Creative Schools*, Washington, DC.
- Perkins, D.N. (1993), "The connected curriculum", *Educational Leadership*, Vol. 51/2, pp. 90-91.
- Pietschnig, J., M. Voracek, M. et A.K. Formann (2010), "Mozart effect: A meta-analysis", *Intelligence*, Vol. 38/3, pp. 314-323.
- President's Committee on the Arts and the Humanities (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future Through Creative Schools*, Washington, DC, www.pcah.gov.
- Rabkin, N. et R. Redmond (eds.) (2004), *Putting the Arts in the Picture: Reframing Education in the 21st Century*, Columbia College, Chicago.
- Rittelmeyer, C. (2010), *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*, Athena Verlag, Oberhausen.
- Rosenthal, R. (1991), *Meta-Analytic Procedures for Social Research*, Sage Publication, Newbury Park, CA.
- Ruppert, S. (2006), *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*, National Assembly of State Arts Agencies.
- Ruppert, S. (2010), "Creativity, innovation and arts learning. Preparing all students for success in a global economy", *Arts Education Partnerships*, www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2011/12/CreativityCommentary_02-03-10.pdf.

- 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.
- Schellenberg, E.G. (2001), "Music and nonmusical abilities", *Annals of the New York Academy of Science*, Vol. 930, pp. 355-371.
- Schellenberg, E.G. (2004), "Music Lessons Enhance IQ", *Psychological Science*, Vol. 15/8, pp. 511-514.
- Schellenberg, E.G. (2005), "Music and cognitive abilities", *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 14/6, pp. 322-325.
- Schellenberg, E.G. (2006), "Long-term positive associations between music lessons and IQ", *Journal of Education Psychology*, Vol. 98/2, pp. 457-468.
- Schellenberg, E.G. et S. Moreno (2010), "Music lessons, pitch processing, and g", *Psychology of Music*, Vol. 38/2, pp. 209-221.
- Schellenberg, E.G. et I. Peretz (2008), "Music, language, and cognition: Unresolved issues", *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 12/2, pp. 45-46.
- Schneider, B., M. Carnoy, J. Kilpatrick, W.H. Schmidt et R.J. Shavelson (2007), *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs*, American Educational Research Association, Washington, DC.
- Schober, D., C. Schober and F. Astleithner (2007), "Evaluation über die Förderungstätigkeit von Kulturkontakt Austria im Rahmen der "Dialogveranstaltungen"", NPO-Institute, Vienna.
- Schumacher, R with E. Altenmüller, W. Deutsch, L. Jäncke, A.C. Neubauer, A. Fink, G. Schwarzer, M. Spychiger, E. Stern et O. Vitouch (2006), *Macht Mozart schlau? Die förderung kognitiver kompetenzen durch music*, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn, Germany, www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf.
- 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.
- Spychiger, M. (2001), "Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität" in H. Gembris, R.-D. Kraemer and G. Maas (eds.), *Musikpädagogische Forschungsberichte*, Bd. 8, Wißner, Augsburg, pp. 13-37.
- Tan, L.S. et L.D. Ponnusamy (forthcoming), "Weaving and anchoring the arts into curriculum: The evolving curriculum processes" in C. H. Lum (ed.), *Contextualised Practices on Arts education: An International Dialogue on Singapore Arts Education*, Springer, Dordrecht.

- Terwal, J., B. van Oers, I. van Dijk et 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.
- Thompson, W.F., E.G. Schellenberg et G. Husain (2001), "Arousal, mood, and the Mozart effect", *Psychological Science*, Vol. 12/3, pp. 248-251.
- Trilling, B. et C. Fadel (2009), *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Tucker, M.S. (ed.) (2013), *Surpassing Shanghai. An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- UNESCO Institute for Statistics: UNESCO Institute for Statistics, <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx> (accessed March 2013).
- Von Zastrow, C. avec H. Janc (2004), *Academic Atrophy: The Condition of the Liberal Arts in America's Public Schools*, Council for Basic Education.
- Wakeford, M. (2004), "A short look at a long past" in N. Rabkin and R. Redmond (eds.), *Putting the Arts in the Picture: Reframing Education in the 21st Century*, Columbia College Chicago. pp. 81-102.
- Weitz, J.H. (1996), *Coming Up Taller: Arts and Humanities Programs for Children and Youth at Risk*, President's Committee on the Arts and Humanities, Washington, DC.
- Winner, E. et L. Hetland (2000), "Beyond the Soundbite: Arts Education and Academic Outcomes", *Conference Proceedings from "Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes"*, J. Paul Getty Trust, Los Angeles www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf.
- Winner, E. et M. Cooper (2000), "Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, pp. 11-75.
- Winner, E. et L. Hetland (2000a). "Introduction. The arts in education: Evaluating the evidence for a causal link", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34/3-4, pp. 3-10.
- Winner, E. et L. Hetland (2000b), "Does studying the arts enhance academic achievement? A mixed picture emerges. Commentary", *Education Week*, November 1, pp. 64-46.
- Winslow, L.L. (1939), *The Integrated School Art Program*, McGraw Hill, New York City.

ANNEXE 1.A1

Tableaux et chiffres supplémentaires

Tableau 1.A1.1. Statut des cours d'éducation artistique dans les programmes scolaires nationaux, CITE 1 et 2 (2003)

| | Arts Plastiques | | Musique | | Théâtre | | Danse | | Loisirs créatifs | | Arts médiatiques | | Architecture | |
|------------------------------|-----------------|---|---------|---|---------|---|-------|---|------------------|---|------------------|---|--------------|---|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| CITE | | | | | | | | | | | | | | |
| Australie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| Autriche | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | Δ | Δ | - | - | ▲ | ▲ | Δ | Δ | | |
| Belgique (All.) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | - | - | | | | | | |
| Belgique (Fr.) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | Δ | Δ | | | Δ | Δ | | | | |
| Belgique (Flam.) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | ▲ |
| Canada (Ontario) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | |
| Canada (Québec) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | |
| Chili | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| République tchèque | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | Δ | Δ | Δ | Δ | Δ | Δ | ▲ | ▲ | | |
| Danemark | ▲ | Δ | ▲ | Δ | Δ | | | | ▲ | Δ | Δ | | | |
| Finlande | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| France | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| Allemagne | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | Δ | Δ | Δ | Δ | ▲ | ▲ | | | | |
| Grèce | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | ▲ | ▲ | | | ▲ | ▲ |
| Hongrie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | |
| Islande | ▲ | Δ | ▲ | Δ | ▲ | Δ | ▲ | Δ | ▲ | Δ | | | | |
| Irlande | ▲ | Δ | ▲ | Δ | ▲ | Δ | - | Δ | Δ | | - | | | |
| Israël | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | ▲ | ▲ | m | m |
| Italie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | | | ▲ | ▲ | | |
| Japon | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | - | - | ▲ | ▲ | | | | |
| Corée | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | - | - | ▲ | ▲ | | | | |
| Luxembourg | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | | | | | |
| Mexique | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Pays-Bas | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O | O |
| Nouvelle-Zélande | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | |
| Norvège | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | ▲ | ▲ | - | - | ▲ | ▲ |
| Pologne | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | | | - | - | | |
| Portugal | ▲ | ▲ | ▲ | Δ | Δ | Δ | Δ | Δ | | | | | | |
| République slovaque | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | Δ | Δ | Δ | Δ | | | | | | |
| Slovénie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | - | - | Δ | Δ | | |
| Espagne | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | Δ | - | - | ▲ | Δ | ▲ | ▲ | | |
| Suède | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | ▲ | ▲ | - | - | - | - |
| Suisse | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Turquie | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m |
| Royaume-Uni - Angleterre | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | ▲ | ▲ | | | | |
| Royaume-Uni - Irlande | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | ▲ | ▲ | | | | |
| Royaume-Uni - Ecosse | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | | | | | | |
| Royaume-Uni - Pays de Galles | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | ▲ | ▲ | | | | |
| États-Unis | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | |
| Pays partenaires | | | | | | | | | | | | | | |
| Bulgarie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | ▲ | Δ | ▲ | ▲ | Δ | ▲ | Δ | Δ |
| Estonie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | - | - | ▲ | ▲ | - | - | ▲ | ▲ |
| Lettonie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Liechtenstein | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | Δ | Δ | - | - | ▲ | ▲ | | | | |
| Lithuanie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | |
| Malte | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | - | - | ▲ | ▲ | | | | |
| Roumanie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | | | | | | |

Notes: ▲ : Discipline artistique obligatoire ou faisant partie du programme d'éducation artistique obligatoire ; Δ : Discipline artistique facultative ; - : Faisant partie d'une autre matière non artistique obligatoire ; O : Autonomie institutionnelle ; m = données manquantes ; Cellule vide : Discipline non incluse dans le programme.

Source: Enrichi et mis à jour par les pays de l'OCDE. Sur la base des données du réseau Eurydice pour les pays européens et les textes d'orientation des différents gouvernements pour les pays non européens.

Tableau 1.A1.2. Critères d'évaluation des disciplines artistiques, niveaux CITE 1 et 2 (2013)

| | | CITE 1 et 2 |
|------------------------------|---------------------|-------------|
| Pays OCDE | Australie | – |
| | Autriche | – |
| | Belgique (All.) | – |
| | Belgique (Fr.) | – |
| | Belgique (Flam.) | – |
| | Canada (Ontario) | ▲ |
| | Canada (Québec) | ▲ |
| | Chili | m |
| | République tchèque | – |
| | Danemark | ▲ |
| | Finlande | ▲ |
| | France | ▲ |
| | Allemagne | – |
| | Grèce | – |
| | Hongrie | – |
| | Islande | – |
| | Irlande | m |
| | Israël | – |
| | Italie | – |
| | Japon | – |
| | Corée | – |
| | Luxembourg | – |
| | Mexique | m |
| | Pays-Bas | – |
| | Nouvelle-Zélande | ▲ |
| | Norvège | – |
| | Pologne | – |
| | Portugal | ▲ |
| | République slovaque | – |
| | Slovénie | ▲ |
| | Espagne | – |
| | Suède | ▲ |
| | Suisse | m |
| Turquie | m | |
| Royaume-Uni - Angleterre | ▲ | |
| Royaume-Uni - Irlande | – | |
| Royaume-Uni - Ecosse | ▲ | |
| Royaume-Uni - Pays de Galles | ▲ | |
| États-Unis | ▲ | |
| Pays partenaires | Bulgarie | ▲ |
| | Estonie | – |
| | Lettonie | – |
| | Liechtenstein | – |
| | Lithuanie | – |
| | Malte | ▲ |
| | Roumanie | ▲ |

Note: ▲ : Existence de critères d'évaluation pour les disciplines artistiques ; – : Aucun critère relatif aux disciplines artistiques; m = données manquantes ; Suède : les critères d'évaluation ont été définis au niveau de la 6e et de la 3e en 2011-2012, et l'évaluation en tant que telle par classe débute en 2012-2013 par les classes de 6e.

Source: Enrichi et mis à jour par les pays de l'OCDE. Sur la base des données du réseau Eurydice pour les pays européens et les textes d'orientation des différents gouvernements pour les pays non européens.

Tableau 1.A1.3. **Buts et objectifs de l'éducation artistique, CITE 1 et 2 (2013)**

| | D'un point de vue artistique | | | | | | | | | | Du point de vue du développement des compétences | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|--|---|------------------|---|---|---|--|---|--|---|--|---|--|---|-----------------------------|---|---|---|---|---|----------------------------------|
| | Compétences, connaissances et compréhension de la discipline artistique | | Appréciation critique (jugement esthétique) | | Patrimoine culturel (identité nationale) | | Diversité culturelle (identité européenne / ouverture sur le monde) | | Déléction / plaisir / satisfaction / joie | | Variété et diversité des disciplines artistiques; pratique de différentes disciplines artistiques/relatives aux médias | | Art et formation | | Centre d'intérêt tout au long de la vie | | Identifier le potentiel artistique (aptitude/talent) | | Expression, identité et développement individuel | | Créativité (imagination, résolution de problèmes, prise de risque) | | Compétences sociales / Travail en groupe / Socialisation / Collaboration | | Aptitude à la communication | | Exécution/présentation (partage du travail artistique personnel des élèves) | | Sensibilisation au respect et à la préservation de l'environnement / Développement durable / (Ecologie) | | Confiance en soi / Estime de soi |
| CITE | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | |
| Australie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Autriche | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Belgique (All.) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Belgique (Fr.) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Belgique (Flam.) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Canada (Ontario) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Canada (Québec) | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Chili | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | |
| République tchèque | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Danemark | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Finlande | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| France | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Allemagne | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Grèce | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Hongrie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Islande | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Irlande | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Israël | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | |
| Italie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Japon | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Corée | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Luxembourg | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Mexique | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | |
| Pays-Bas | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Nouvelle-Zélande | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Norvège | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Pologne | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Portugal | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| République slovaque | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |
| Slovénie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | |

Note: : m = données manquantes ; Cellule vide: Ne constitue pas un objectif visé par l'éducation artistique.

Source: OCDE, sur la base des données du réseau Eurydice.

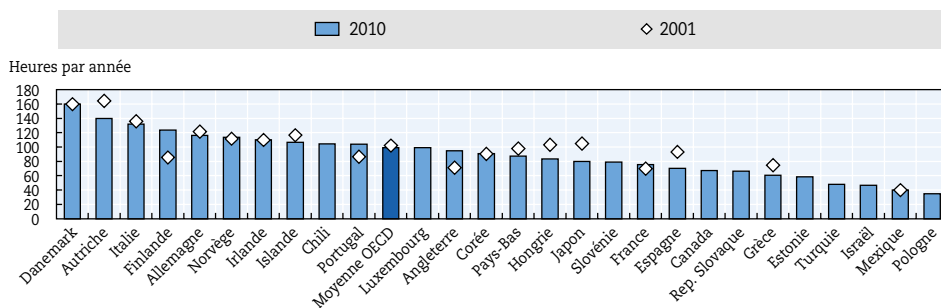
Tableau 1.A1.3. **Buts et objectifs de l'éducation artistique, 1 and 2 (2012)** (suite)

| | | D'un point de vue artistique | | | | | | | | | | Du point de vue du développement des compétences | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|------------------------------|---|---|---|---|--|---|---|---|---|---|--|---|------------------|---|---|---|--|---|--|---|--|---|--|---|-----------------------------|---|---|---|--|---|----------------------------------|--|
| | | Compétences, connaissances et compréhension de la discipline artistique | | Appréciation critique (jugement esthétique) | | Patrimoine culturel (identité nationale) | | Diversité culturelle (identité européenne / ouverture sur le monde) | | Délectation / plaisir / satisfaction / joie | | Variété et diversité des disciplines artistiques; pratique de différentes disciplines artistiques/relatives aux médias | | Art et formation | | Centre d'intérêt tout au long de la vie | | Identifier le potentiel artistique (aptitude/talent) | | Expression, identité et développement individuel | | Créativité (imagination, résolution de problèmes, prise de risque) | | Compétences sociales / Travail en groupe / Socialisation / Collaboration | | Aptitude à la communication | | Exécution/présentation (partage du travail artistique personnel des élèves) | | Sensibilisation au respect et à la préservation de l'environnement / Développement durable / Ecologie) | | Confiance en soi / Estime de soi | |
| CITE | | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | |
| Pays OCDE | Espagne | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| | Suède | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| | Suisse | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | |
| | Turquie | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | m | | |
| | Royaume-Uni - Angleterre | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | | | | | | | | | ▲ | ▲ | |
| | Royaume-Uni - Irlande | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| | Royaume-Uni - Écosse | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| | Royaume-Uni - Pays de Galles | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| | États-Unis | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| Pays partenaires | Bulgarie | ▲ | ▲ | | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | | | | | | | | | ▲ | ▲ | | |
| | Estonie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | | | | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| | Lettonie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| | Liechtenstein | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | | | | | | | | ▲ | ▲ | | | |
| | Lithuanie | ▲ | ▲ | | | | | | | | | | | | | | | | | ▲ | ▲ | | | | | | | | | | | | |
| | Malte | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | ▲ | ▲ | | | | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |
| | Roumanie | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | | | | | | | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ | | |

Note: m = données manquantes ; Cellule vide: Ne constitue pas un objectif visé par l'éducation artistique.

Source: Sur la base des données du réseau Eurydice pour les pays européens et les textes d'orientation des différents gouvernements pour les pays non européens. Enrichi et mis à jour par les pays de l'OCDE.

Illustration 1.A1.1. Nombre annuel d'heures consacrées aux disciplines artistiques dans l'enseignement obligatoire destiné aux 9-11 ans au sein des pays de l'OCDE (2001, 2010)

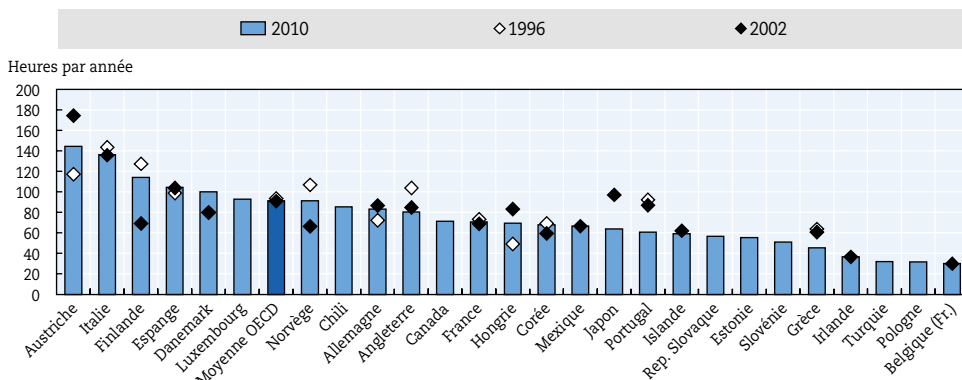


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832934>

Note: Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du temps consacré en 2010 à l'enseignement des disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire. La moyenne de l'OCDE présentée ici se base sur les pays pour lesquels des données sont disponibles concernant 2001 et 2010.

Source: OCDE (Regards sur l'éducation 2003, 2012).

Illustration 1.A1.2. Nombre annuel d'heures consacrées aux disciplines artistiques dans l'enseignement obligatoire destiné aux 12-14 ans au sein des pays de l'OCDE (1996, 2002, 2010)

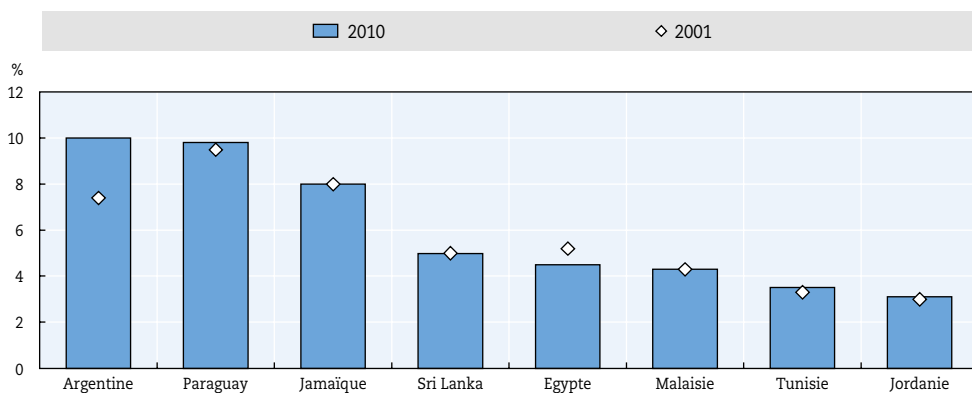


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832934>

Note: Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du temps consacré en 2010 à l'enseignement des disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire. La moyenne de l'OCDE présentée ici se base sur les pays pour lesquels des données sont disponibles concernant 2002 et 2010.

Source: OCDE (Regards sur l'éducation 1998, 2004, 2012).

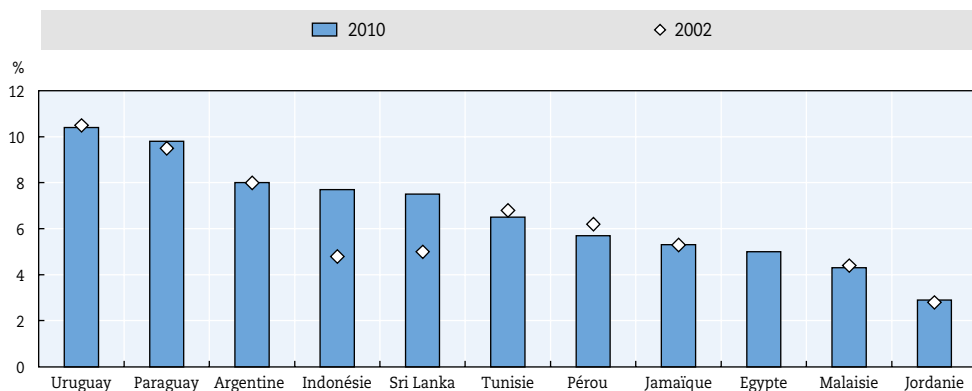
Illustration 1.A1.3. **Durée consacrée aux disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire destiné aux 9-11 ans au sein des pays partenaires (2001, 2010)**



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832972>

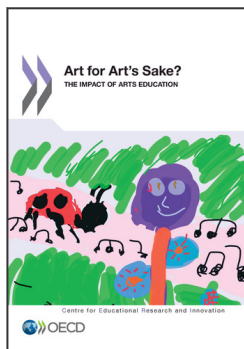
Source: Institut de statistique de l'UNESCO

Illustration 1.A1.4. **Durée consacrée aux disciplines artistiques en pourcentage du total des heures d'enseignement obligatoire destiné aux 12-14 ans au sein des pays partenaires (2002, 2010)**



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932832991>

Source: Institut de statistique de l'UNESCO.



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), « L'impact de l'éducation artistique: passer des allégations aux preuves », dans *Art for Art's Sake? : The Impact of Arts Education*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264183841-4-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.