

*Nous connaissons-nous seulement un peu nous-mêmes, sans les arts?
Gabrielle Roy (1909-1983)*

Communication
Symposium européen et international de recherche
« Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle »

**L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale :
Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et
des principaux impacts relevés dans la littérature**

Madeleine Gauthier
Elisa Valentin

Observatoire Jeunes et société
Institut national de recherche scientifique, Québec

Dans un contexte d'ouverture croissante sur le monde et de brouillage des repères culturels classiques, les différents États et acteurs aux niveaux national et international se voient contraints à reconsidérer nombre de leurs orientations en matière de politique culturelle. L'un des aspects-clés de cette réflexion est l'éducation aux arts et à la culture : bien qu'il existe un consensus sur l'importance des arts et de la culture pour le développement de la personne humaine, la place qui leur est accordée dans les programmes scolaires est souvent perçue comme insuffisante. La multiplication des conférences au niveau international (Lisbonne, Vienne, Paris) portant sur l'éducation aux arts et à la culture témoigne de l'intérêt accordé par la communauté internationale à ce sujet.

Dans ce contexte, l'Observatoire Jeunes et Société de l'Institut national de la recherche scientifique a réalisé une analyse critique de la littérature comportant deux grands volets (Valentin, 2006). Dans un premier temps, une étude comparative des politiques gouvernementales en matière d'éducation aux arts et à la culture d'une sélection d'États et d'unités territoriales trace un tableau comparatif dans lequel le Québec pourrait se situer. Notre choix s'est arrêté sur la France, sur trois *Länder* allemands (Bavière, Bade-Wurtemberg, Saxe), sur trois États des États-Unis (Californie, Massachusetts, New York) ainsi que sur trois provinces canadiennes (Ontario, Colombie-Britannique, Alberta). Le second volet porte sur l'impact de l'éducation aux arts et à la culture sur les jeunes d'âge scolaire. Ces domaines comprennent, mais ne s'y limitent pas, le développement cognitif et expressif, le développement personnel et social ainsi que la fonction sociale de l'éducation aux arts et à la culture en termes d'intégration sociale et culturelle.

Notre travail s'est appuyé sur un large éventail de documents tels que des textes législatifs, des énoncés de politique, des bases de données ainsi que des sites Internet pertinents, et bien entendu des revues spécialisées et d'autres travaux scientifiques. Le terme éducation est pris, dans notre étude, dans un sens plutôt large : il comprend l'éducation acquise en milieu familial,

en milieu institutionnel et en milieu communautaire. Une priorité a toutefois été accordée au milieu scolaire. De même, bien que nous nous soyons efforcées de poursuivre une approche inclusive, l'éducation aux « beaux-arts » (regroupant habituellement les arts visuels et la musique, et parfois la danse et l'art dramatique) est souvent au centre des problématiques recensées, au détriment d'autres aspects également pertinents comme, par exemple, l'éducation au patrimoine.

Les politiques

Malgré une grande hétérogénéité dans leurs politiques et programmes en matière d'éducation aux arts et à la culture, dans leurs publics, dans leurs systèmes scolaires et leurs contextes socio-économiques, nous avons pu relever un certain nombre de traits communs dans les quatre pays étudiés. En effet, il s'agit d'un rapprochement progressif dû à des défis communs : limitations budgétaires, diversité croissante des élèves et des formes d'art parallèlement à une uniformisation parfois préoccupante de la « culture des jeunes », véhiculée par les nouvelles technologies numériques ... Une conséquence de cette situation est un recentrage sur les matières dites « de base », qui peuvent inclure l'éducation aux arts et à la culture, et ce, d'une manière plus ou moins implicite. D'autres traits communs sont la transversalité de l'enseignement et le souci de faire face à des enjeux de plus en plus complexes, notamment en ce qui concerne la diversité culturelle des élèves. Conscients que l'éducation aux arts et à la culture ne s'arrête pas aux portes de l'école, les différents acteurs s'accordent en outre sur la nécessité d'agir en partenariat avec les artistes et les institutions culturelles et artistiques. Ce consensus se traduit par des financements et par une multitude de programmes visant à réunir les élèves et le monde des arts et la culture, et ce, pendant les heures de cours comme dans le temps extrascolaire.

La forte tendance centralisatrice de la France en matière d'éducation aux arts et à la culture commence à s'éroder au profit de la territorialisation et de l'intégration d'un nombre croissant de partenaires. La transversalité des enseignements et la diversification des champs artistiques couverts constituent d'autres évolutions récentes. Les dispositifs existants s'efforcent de privilégier l'interdisciplinarité ou le croisement des domaines, des méthodes et des approches. Ils font appel à des artistes et à des institutions culturelles et cherchent à établir des liens entre les pratiques en milieu scolaire et les pratiques en milieux artistiques ou culturels.

En Allemagne, une réforme du système de l'éducation dans son ensemble est actuellement en cours. L'une des principales raisons de cette réforme était l'enquête menée dans le cadre du *Programme for International Standard Assessment (PISA)* de l'OCDE. Les décideurs allemands avaient été surpris par les résultats médiocres que les élèves du pays avaient obtenus lors de l'étude (Fuchs, 2002). Bien que les tests ne portaient que sur les mathématiques, la lecture et les sciences naturelles, le système scolaire dans son ensemble est aujourd'hui visé par la réforme. La création d'écoles de jour (*Ganztagschulen*) est l'un des volets fondamentaux de cette réforme actuellement en cours d'élaboration : les élèves seront pris en charge par les écoles toute la journée, et non seulement en matinée. Ceci pose le problème de l'utilisation des infrastructures culturelles qui étaient très développées puisqu'elles proposaient une grande variété d'activités

extrascolaires auxquelles les jeunes participaient en après-midi. De nouvelles formes de coopération entre les différents acteurs en matière d'éducation aux arts et à la culture devront être trouvées. Les préoccupations interculturelles sont également très présentes : l'éducation aux arts et à la culture est vue comme un vecteur tout à fait indiqué pour intégrer les différentes cultures et pour bâtir la tolérance et l'ouverture des jeunes aux autres cultures. Un autre aspect qui illustre l'approche allemande est le souci accordé non seulement à l'intérêt intrinsèque, mais aussi à l'utilité pratique de l'éducation aux arts et à la culture. L'intégration des nouvelles technologies de l'information dans les activités d'enseignement et l'accent mis sur le développement des compétences transversales, mobilisables dans la vie professionnelle, en sont des exemples.

À l'instar de l'Allemagne, le système d'éducation états-unien n'est pas géré au niveau national : les différents États fédérés et les communautés locales sont investis de ce mandat. Le financement de l'éducation reflète cette décentralisation, puisque 90 pour cent des sommes proviennent des États, des collectivités territoriales et du secteur privé. Ce dernier exerce une influence non négligeable sur les programmes d'éducation aux arts et à la culture. Au-delà du *lobbying*, le secteur privé met en œuvre, surtout par le biais des fondations, un nombre important de programmes d'éducation aux arts et à la culture à l'intention des jeunes. Au Canada, des organismes tels que la Société canadienne d'éducation par l'art ou l'initiative GénieArts poursuivent les mêmes objectifs.

Tous les États et entités territoriales que nous avons étudiés reconnaissent, dans leurs énoncés de politiques, le rôle crucial que jouent les arts et la culture dans l'éducation des jeunes. Au-delà de ce constat, il apparaît aussi que l'éducation aux arts et à la culture exerce souvent une fonction instrumentale : les documents étudiés soulignent son utilité pour le développement de compétences comme la créativité, l'esprit critique ou la tolérance. La France est peut-être l'État qui insiste davantage sur l'intérêt intrinsèque des arts et de la culture, quoique, selon certains critiques, il existe un décalage entre la volonté politique affichée et la pratique effective (Marland-Militello, 2005 ; Lauret, 2006).

Les impacts

La richesse et la diversité des approches en matière d'éducation aux arts et à la culture au niveau international ne peuvent cacher des similitudes importantes dans leurs assises mêmes : les différents gouvernements et organismes non gouvernementaux font appel au même ensemble d'arguments en faveur de l'éducation aux arts et à la culture lorsqu'ils tentent de justifier leurs démarches. Ces arguments ont trait aux impacts de l'éducation aux arts et à la culture sur le développement de la personne humaine, d'une part, et sur sa capacité à fonctionner dans la société et à interagir avec ses semblables, de l'autre.

Un nombre considérable d'études, parfois menées avec une grande rigueur scientifique et parfois des simples plaidoyers, soutiennent ces affirmations. Plusieurs équipes de recherche ont tenté de produire des inventaires de ces études et d'identifier d'éventuelles relations de cause à effet entre l'éducation aux arts et à la culture et différents compétences et comportements

(Winner et Hetland, 2000 ; Deasy, 2002 ; Harland et Lord, 2002 ; Iwai, 2002 ; McCarthy, Ondaatje *et al.*, 2004). Des milliers d'études ont ainsi été recensées, analysées et parfois combinées grâce à la technique de la méta-analyse¹. Ces recueils constituent le point de départ pour notre étude. Cependant, nous illustrons nos propos également à l'aide d'exemples tirés directement de la littérature scientifique récente portant sur l'impact de l'éducation aux arts et à la culture sur les jeunes d'âge scolaire. Nous en avons fait une lecture critique qui nous permet, à une plus petite échelle, d'identifier les grands thèmes qui sous-tendent ce champ d'études tout en gardant à l'esprit une mise en garde importante, concernant la portée toujours relative de toute étude en matière d'éducation aux arts et à la culture prise isolément.

Parmi les principaux effets recensés, sur le plan de l'individu, nous pouvons citer la créativité, l'imagination et le sens critique, une meilleure expression et communication, la construction d'une identité personnelle, la motivation, l'engagement et l'attention. Au niveau des relations sociales, les arts, et notamment la pratique théâtrale, permettent aux jeunes de mieux maîtriser les situations de la vie réelle, d'expérimenter avec différentes formes d'expression et de communication et de mieux connaître les multiples facettes de l'être humain. Des pratiques artistiques collectives peuvent contribuer au développement de compétences sociales comme le travail en équipe, le respect et l'écoute des autres, la capacité de régler des problèmes et le respect des règlements du groupe. De plus, l'éducation aux arts et à la culture contribue à forger une identité culturelle commune, en permettant aux jeunes de découvrir un patrimoine culturel commun. En découvrant les valeurs véhiculées par les œuvres artistiques, les jeunes peuvent mieux comprendre le passé et le présent de leurs sociétés et peuvent être motivés à s'y intéresser davantage. Le contact avec les arts et la culture d'autres communautés peut aider les jeunes à mieux comprendre des différences et à être plus ouverts à d'autres cultures. On parle alors d'une meilleure acceptation de la « différence », culturelle, humaine ou autre.

Compte tenu de l'importance de ces bénéfiques « sociaux » de l'éducation aux arts et à la culture, il est surprenant que ceux-ci soient aussi négligés dans le discours public comme dans la recherche sur les arts. Une explication de cette tendance pourrait être l'intérêt d'un grand nombre d'acteurs du domaine pour des résultats mesurables. Les effets sociaux de l'éducation aux arts et à la culture sont, en effet, souvent intangibles et peuvent être difficilement définis. Ils ne peuvent être cernés par les outils quantitatifs de la psychologie cognitive ni ne peuvent être identifiés dans des comportements concrets qui se développent à court terme.

Si les limites de cette recherche d'impacts concrets de l'éducation aux arts et à la culture sur les relations sociales peuvent ainsi paraître plus évidentes, des mises en garde existent aussi quant aux impacts sur le développement individuel des jeunes, et notamment sur leur développement cognitif. Nous avons pu remarquer le grand nombre d'études portant sur les effets concrets de l'éducation aux arts et à la culture sur le développement cognitif des jeunes. Bien que, dans ce cas, ces effets aient été théoriquement plus aisément mesurables (les enfants ont été soumis à des tests de lecture ou de mathématiques), les résultats ont rarement été concluants. Si des liens entre une ou plusieurs formes d'art et d'autres domaines de l'apprentissage ont pu être recensés, les chercheurs n'ont pas été en mesure d'aller au-delà de cette simple relation. Les dimensions de la personne humaine et de son environnement sont trop nombreuses pour identifier une relation de cause à effet suffisamment claire, permettant de conclure à l'existence d'un quelconque lien causal.

Ces constats nous mènent à nous interroger sur la vraie fonction des arts et de la culture dans le développement des jeunes. Il est probablement trop réducteur de viser uniquement ou principalement le développement de leurs capacités cognitives. La contribution des arts et de la culture s'étend bien au-delà de cet aspect, pour inclure l'enrichissement de la personnalité tout entière, sur un plan individuel et social.

À ce sujet, Elliot Eisner, chercheur en éducation et en art à l'Université de Stanford, a exprimé ses préoccupations au sujet des justifications instrumentales de l'éducation aux arts et à la culture (Eisner, 1998). Selon lui, le danger principal de telles justifications réside dans le fait qu'elles laissent les arts vulnérables à la préférence donnée à d'autres formes ou champs d'éducation en mesure d'atteindre plus rapidement les mêmes objectifs d'enseignement. Le fait de ne pas enseigner les arts pour leur intérêt intrinsèque risque de décrédibiliser leur présence dans les programmes scolaires. De plus, ces justifications instrumentales contribuent à légitimer leur place parfois considérée comme marginale dans ces mêmes programmes.

Eisner a d'ailleurs soulevé le point suivant : a-t-on déjà envisagé d'inverser la question et d'examiner la contribution de l'étude des mathématiques au développement des compétences artistiques des enfants ? Il propose par conséquent trois niveaux alternatifs de résultats pouvant être atteints par l'éducation aux arts et à la culture. Le premier niveau consiste en une série de résultats directement liés à l'éducation aux arts et à la culture, à savoir, des compétences artistiques proprement dites : des connaissances théoriques et des compétences pratiques dans les différentes formes d'art. Des résultats de deuxième niveau auraient trait aux compétences liées aux arts, relatives à la perception et à la compréhension des aspects esthétiques dans l'environnement général des enfants. Enfin, au troisième niveau se trouveraient les compétences accessoires, qui, elles, se rapprochent du concept de transfert : il s'agit de compétences utiles à d'autres matières comme la lecture ou les mathématiques, ou, par exemple, la capacité de formuler des jugements critiques. Eisner souligne cependant l'importance des deux premiers niveaux, autrement dit, de la contribution spécifique des arts et de la culture au développement de l'enfant. Il conclut que, lorsque des justifications pour l'étude des arts et de la culture ne sont pas fondées sur cet intérêt intrinsèque, la place de l'éducation aux arts et à la culture dans les écoles peut être compromise.

Un quatrième niveau devrait, selon nous, s'ajouter à la hiérarchie des résultats proposée par Eisner : celui de l'importance des arts pour la connaissance des cultures qui constituent aujourd'hui le nouvel environnement social. Dans une société toujours plus ouverte sur d'autres pays et cultures, dans des pays où les frontières s'estompent progressivement grâce aux nouveaux moyens de communication mais aussi suite à des mouvements de migration régionale et internationale, l'éducation aux arts et à la culture constitue un outil puissant sous plusieurs points de vue. Permettant une meilleure connaissance de sa propre histoire et culture, elle facilite également la compréhension d'autres cultures et l'appréciation des points communs comme des différences. En effet, se trouver soi-même et développer sa personnalité signifie aussi connaître ses repères culturels, et ce, surtout dans un contexte d'uniformisation culturelle croissante dans les sociétés occidentales. À l'ère du multimédia, les inquiétudes concernant l'émergence d'une « culture unique », calquée sur le modèle états-unien, se font entendre de plus en plus souvent, surtout en ce qui concerne les jeunes utilisateurs des technologies numériques.

Face à cette situation, le rôle de l'école devrait être celui d'impartir aux jeunes un sentiment d'appartenance culturelle, de leur exposer leurs spécificités culturelles. Cependant, l'évolution de ces dernières années a surtout porté sur un recentrement des contenus de l'apprentissage autour des matières dites « de base » : les sciences, les mathématiques, les langues et les compétences techniques. Au Québec, les enfants apprennent aujourd'hui dès le préscolaire leurs premières notions d'entrepreneuriat, car cette matière a été insérée dans les nouveaux programmes scolaires en tant que l'un des cinq domaines généraux de formation pour l'école préscolaire et primaire (Gouvernement du Québec, 2006). Face à cette progression des compétences plus techniques, l'éducation aux arts et à la culture revêt un rôle de plus en plus marginal.

Parallèlement, des études sur les effets « connexes » de l'apprentissage des arts se multiplient. Des ressources considérables sont dédiées à la recherche des supposés bénéfices cognitifs de l'éducation aux arts et à la culture, avec les résultats mitigés que nous avons pu identifier. Ces efforts de recherche auraient peut-être pu bénéficier autrement à la défense de la place des arts et de la culture dans l'éducation des jeunes s'ils avaient porté sur la fonction spécifique des arts en éducation.

Les arts contribuent de façon importante à définir les individus et les sociétés. Sur le plan individuel, les arts permettent de connaître la joie de créer, de développer l'attention aux détails, de pouvoir exprimer ses pensées, ses connaissances et ses sentiments autrement qu'à travers des mots. Grâce à l'éducation aux arts et à la culture, les jeunes découvrent de nouvelles compétences : l'écoute, le respect, la tolérance, l'esprit de groupe, la solidarité, le sens de la rigueur et du travail bien fait, le sens critique et le goût du risque. À travers les arts peuvent être communiqués des messages importants, en continuité ou en rupture avec les perceptions dominantes dans la société. Par-dessus tout, les arts contribuent à l'expression d'expériences et d'identités collectives. Les pratiques artistiques et culturelles, notamment des jeunes, sont d'ailleurs des capteurs précieux pour mesurer les évolutions sociétales.

Afin de pouvoir déployer tout son potentiel en ce sens, l'éducation aux arts et à la culture devrait permettre aux jeunes d'aller au-delà de la simple pratique. La conceptualisation est, au même titre que l'expérience, un élément de base de l'éducation aux arts et à la culture. Il ne suffit pas de pratiquer le dessin ou de jouer d'un instrument, il est également nécessaire de posséder les notions théoriques de base, permettant de « lire » une œuvre d'art et de la resituer dans son cadre temporel et son contexte culturel. Le patrimoine artistique d'une société recèle une foule de renseignements sur les conditions économiques et sociales, sur les valeurs morales, religieuses ou philosophiques, sur les relations sociales ou simplement sur la vie quotidienne entourant la naissance d'une œuvre. Qu'il s'agisse des tragédies grecques ou des œuvres du dadaïsme, les arts peuvent aussi bien exprimer que mettre en cause l'esprit du temps.

L'étude des arts et de la culture mérite-t-elle qu'on lui accorde une place à part entière dans le système d'éducation ? Il peut paraître surprenant, après avoir soulevé le manque de recherches concluantes sur les effets « concrets » de l'éducation aux arts et à la culture, que soit invoquée sa raison d'être sur la base d'arguments qui peuvent sembler encore plus abstraits. Tous ces bénéfices intrinsèques de l'éducation aux arts et à la culture pour la construction de l'identité

du jeune sont encore plus difficiles à documenter, du moins lorsqu'on utilise les approches méthodologiques de la psychologie cognitive. Il est, en effet, impossible de mesurer exactement le rôle joué par l'éducation aux arts et à la culture pour la création d'un sentiment d'appartenance à une culture et à ses valeurs et, en même temps, pour la reconnaissance de l'égalité de toutes les identités et expressions culturelles.

Peut-être la sociologie de l'art serait-elle la discipline la plus à même de s'interroger sur ces aspects. Elle s'intéresse depuis quelques décennies à la double tradition de l'histoire de l'art, qui traite des relations entre les artistes et les œuvres, et de l'esthétique, qui traite des relations entre les spectateurs et les œuvres. L'étude des liens entre le monde des arts et de la culture et le monde de l'éducation pourrait constituer un prolongement naturel de la discipline et mener probablement à des résultats plus concluants et convaincants.

À l'école et en dehors du temps scolaire, l'éducation aux arts et à la culture accompagne et stimule le développement des enfants, de leur personnalité, de leurs valeurs, mais aussi et avant tout de leur sentiment d'appartenance à une société donnée. L'affirmation de cette identité culturelle est une préoccupation centrale au Québec comme ailleurs dans le monde. La France est fière de l'« exception française ». En Europe, la diversité culturelle constitue un élément fondateur de l'Union européenne et le respect et le maintien de cette diversité sont des raisons d'être et des traits distinctifs de cette Union.

Un instrument législatif qui fait écho à ces préoccupations, la *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, a été adopté par la quasi-totalité des pays membres de l'UNESCO en octobre 2005. Le rôle du Québec dans la sensibilisation de la communauté internationale à la nécessité d'un tel document et dans l'élaboration de l'avant-projet de cette convention a été décisif.

Il convient de se poser la question si cet engagement fort et fructueux du Québec en faveur de la défense de l'identité culturelle, à l'intérieur de la province comme sur la scène internationale, ne devrait pas avoir son pendant dans les écoles. L'éducation aux arts et à la culture ne mérite-t-elle pas une attention comparable des décideurs, dans le but de perpétuer la culture et l'identité québécoises ?

Bibliographie

- DEASY, R. J. (dir.). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership, 2002, 159 p.
- EISNER, E. W. « Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement? ». *International Journal of Art & Design Education*, 1998, vol. 17, n° 1, p. 51-60.
- FUCHS, M. *Kulturelle Bildung, PISA und Co.* En ligne : http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=255&no_cache=1&file=2&uid=606 (page consultée le 25 avril 2006). 2002.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire. Québec: Ministère de l'Éducation, 2006, 362 p.
- HARLAND, J. et LORD P. Research into Arts and Cultural Education Policy and Practice. In: *A Must or a-Muse - Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe (Conference Results)*. Sous la direction de G. van Dijk et J. van Zuijlen,. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2002, p. 163-171.
- IWAI, K. « The Contribution of Arts Education to Children's Lives ». *Prospects*. 2002, vol. 32, n° 4, p. 407-420.
- LAURET, J.-M. *L'Éducation artistique et culturelle en France*. En ligne : <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/article-unesco2006.pdf> (page consultée le 16 mai 2006). 2006.
- MARLAND-MILITELLO, M. *Rapport d'information sur la politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques*. Paris: Assemblée Nationale - Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, 2005, 93 p.
- MCCARTHY, K. F., ONDAATJE, E. H., *et al.* *Gifts of the muse: reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, , 2004, 104 p.
- VALENTIN, Elisa. *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale: Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*. Québec : Observatoire Jeunes et Société, INRS Urbanisation, Culture et Société, 2006, 103 p. (Rapport de recherche sous la direction scientifique de Madeleine Gauthier).
- WINNER, E. et HETLAND, L. *The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows*. *Journal of Aesthetic Education (Special Issue)*, 2000, 307 p.

ⁱ La méta-analyse est une démarche statistique permettant d'analyser les résultats de plusieurs études indépendantes sur un problème donné et d'en tirer une conclusion plus globale.