

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

Elisa VALENTIN



**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**

Elisa VALENTIN

sous la direction scientifique de Madeleine GAUTHIER

Observatoire Jeunes et Société
Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation, Culture et Société

Octobre 2006

Responsabilité scientifique : Madeleine Gauthier
madeleine.gauthier@ucs.inrs.ca
Observatoire Jeunes et Société
Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation, Culture et Société
www.obsjeunes.qc.ca

Diffusion :
Institut national de la recherche scientifique
Urbanisation, Culture et Société
385, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2X 1E3

Téléphone : (514) 499-4000
Télécopieur : (514) 499-4065
www.ucs.inrs.ca

Financement :

Ce rapport a été réalisé à la demande du ministère de la Culture et des Communications du Québec.

ISBN 2-89575-108-0

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2006
- Bibliothèque et Archives nationales du Canada, 2006

© Tous droits réservés

TABLE DES MATIÈRES

FAITS SAILLANTS.....	V
INTRODUCTION.....	1
I - POLITIQUES GOUVERNEMENTALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE ...	3
1 FRANCE.....	3
1.1 Une organisation centralisée.....	3
1.1.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	3
1.1.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture.....	4
1.1.3 L'enseignement des arts et de la culture.....	6
1.2 Conclusion.....	10
2 ALLEMAGNE.....	13
2.1 Introduction.....	13
2.2 Bavière.....	16
2.2.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	16
2.2.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture.....	16
2.2.3 L'enseignement des arts et de la culture.....	17
2.3 Bade-Wurtemberg.....	19
2.3.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	19
2.3.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture.....	19
2.3.3 L'enseignement des arts et de la culture.....	20
2.4 Saxe.....	21
2.4.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	22
2.4.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture.....	22
2.4.3 L'enseignement des arts et de la culture.....	23
2.5 Conclusion.....	24
3 ÉTATS-UNIS.....	25
3.1 Introduction.....	25
3.2 Californie.....	28
3.2.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	28
3.2.2 La vision et l'enseignement des arts et de la culture.....	29
3.3 Massachusetts.....	30
3.3.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	30
3.3.2 La vision et l'enseignement des arts et de la culture.....	31
3.4 New York.....	31
3.4.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	32
3.4.2 La vision et l'enseignement des arts et de la culture.....	33
3.5 Conclusion.....	34
4 CANADA.....	35
4.1 Introduction.....	35
4.2 Ontario.....	37
4.2.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	37
4.2.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture.....	38
4.2.3 L'enseignement des arts et de la culture.....	38
4.3 Alberta.....	40
4.3.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture.....	40

4.3.2	La vision de l'éducation aux arts et à la culture	40
4.3.3	L'enseignement des arts et de la culture	41
4.4	Colombie-Britannique	41
4.4.1	Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture	41
4.4.2	La vision de l'éducation aux arts et à la culture	42
4.4.3	L'enseignement des arts et de la culture	43
4.5	Conclusion	44
5	CONCLUSION.....	45
II	- LES IMPACTS DE L'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE	47
1	LES IMPACTS DE L'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE SUR LA PERSONNE HUMAINE	49
1.1	Le développement personnel et émotionnel.....	49
1.1.1	La créativité, l'imagination et le sens critique	49
1.1.2	Une meilleure expression et communication.....	51
1.1.3	La construction d'une identité personnelle	52
1.1.4	Des jeunes motivés, engagés et attentifs.....	53
1.1.5	Des qualités appréciées par les futurs employeurs.....	54
1.2	Le développement cognitif	54
1.2.1	Le transfert – une question délicate	55
1.2.2	Les arts et les performances académiques en général.....	56
1.2.3	Les effets de la musique.....	58
1.2.4	L'apprentissage de la lecture facilité par l'éducation aux arts et à la culture	60
1.2.5	Le théâtre.....	60
1.3	Conclusion	61
2	LES IMPACTS DE L'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE SUR LES RELATIONS SOCIALES.....	63
2.1	Le développement social	63
2.1.1	Le théâtre, laboratoire des relations humaines	63
2.1.2	Les arts et les compétences sociales en général.....	64
2.1.3	L'éducation aux arts et à la culture et le public de demain.....	65
2.2	L'intégration culturelle et la réduction des inégalités	66
2.2.1	La découverte d'un patrimoine commun	66
2.2.2	Les arts pour de meilleures relations interculturelles	67
2.2.3	Une motivation pour des enfants provenant de milieux défavorisés.....	68
2.2.4	Les arts et la culture dans l'éducation spécialisée	70
2.3	Conclusion	70
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	73
	BIBLIOGRAPHIE	77
	ANNEXE : QUELQUES NOTES SUR L'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE AU QUÉBEC	87

Faits saillants

Le mandat qui nous a été confié par le ministère de la Culture et des Communications a pour objet la réalisation d'une analyse critique de la littérature portant, dans un premier temps, sur les politiques gouvernementales en matière d'éducation aux arts et à la culture et, dans un second temps, sur l'impact de l'éducation aux arts et à la culture sur les jeunes d'âge scolaire.

Bien que le terme « éducation » soit pris ici dans un sens large, incluant l'éducation acquise en milieu familial et communautaire, notre analyse accorde une priorité au rapport entre l'école et la culture.

I - POLITIQUES GOUVERNEMENTALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE

1. France

- Un premier protocole de coopération entre le ministère français de la Culture et de la Communication et le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a été signé en 1983. Le protocole prévoit, entre autres, la possibilité pour des artistes de participer à l'éducation des jeunes.
- Différents instruments législatifs reconnaissent la place importante de l'éducation aux arts et à la culture dans le développement des jeunes : citons la loi n° 88-20 de 1988, le *Plan quinquennal pour les arts et la culture* de 2000 et le *Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle* de 2005.
- Ce dernier introduit notamment le principe de territorialisation : les collectivités locales sont reconnues comme partenaires incontournables de toute politique d'éducation artistique. La création de partenariats devient un objectif principal pour faire face à une diversité croissante dans le monde des arts comme dans les publics scolaires.
- Le contenu des programmes d'enseignement est déterminé au niveau du gouvernement central et est transmis aux écoles. Une attention particulière est accordée à l'importance intrinsèque des arts, de la culture et du patrimoine pour la construction de l'identité des jeunes.
- L'enseignement des arts — dessin et chant choral — est obligatoire dès l'école maternelle jusqu'à la fin du collège (neuvième année d'études).

- Parallèlement à l'enseignement classique, les élèves peuvent choisir parmi un grand nombre de dispositifs spécifiques : des enseignements transversaux appelés *itinéraires de découverte* ou *travaux encadrés*, des classes culturelles, des ateliers artistiques, des classes à projet artistique et culturel, etc.

2. Allemagne

- Suite à des résultats mitigés obtenus par les élèves allemands lors des tests menés dans le cadre de l'étude PISA de l'OCDE, le système scolaire dans son ensemble est visé par une réforme qui prévoit notamment la création d'écoles « à temps plein », où les élèves passent la journée entière. Ceci aura un impact sur les infrastructures culturelles très développées : lorsque l'école n'occupait que la matinée, ces infrastructures accueillent les jeunes après les cours, dans leur temps extrascolaire.
- Les principaux acteurs au niveau national en matière d'éducation aux arts et à la culture sont la *Kultusministerkonferenz* (Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles), le *Deutscher Kulturrat* (Conseil de la culture) et les *Akademien* ou centres de recherche et de formation.
- Le système scolaire allemand est décentralisé et géré par les différents *Länder* ou États fédérés. La plupart d'entre eux ont un ministère responsable de l'éducation et de la culture et un institut de recherche chargé de l'élaboration des programmes scolaires et de lignes directrices pour l'éducation aux arts et à la culture.

Bavière

- Les arts et la culture sont mentionnés indirectement dans la Constitution bavaroise à l'article 131 qui traite de l'éducation. Cependant, et contrairement à la France, la Bavière n'a pas publié de documents d'envergure relatifs à sa vision en matière d'éducation aux arts et à la culture.
- L'enseignement des arts et de la culture est obligatoire jusqu'à la dernière ou avant-dernière année des écoles secondaires (*Gymnasium*, *Realschule* ou *Hauptschule*). Les élèves peuvent choisir parmi un large éventail de cours, dont le bricolage et la création textile.

Bade-Wurtemberg

- Une réforme du système scolaire de ce *Land* a eu lieu en 2004 et prévoit, entre autres, l'introduction d'horaires flexibles, « par blocs d'années », ainsi que des enseignements transversaux, qui incluent souvent les arts.

- Le Bade-Wurtemberg est très riche en écoles d'art et de musique, soutenues par le gouvernement.

Saxe

- Le gouvernement saxon a publié, en 2004, un document d'orientation qui détaille trois objectifs de l'éducation aux arts et à la culture : le développement des capacités individuelles d'expression et de création, le développement des capacités de perception, l'épanouissement de la personne et sa responsabilisation sociale.
- À l'instar des deux autres *Länder* étudiés, une attention particulière est accordée à la création de partenariats entre le monde des arts et les écoles, aux enjeux du multiculturalisme, au côté pratique de l'enseignement et à sa transversalité.

3. États-Unis

- À l'instar de l'Allemagne, le système scolaire des États-Unis est décentralisé. Il est financé à 90 % par les États fédérés, les collectivités locales et le secteur privé. Ce dernier exerce une influence non négligeable sur les programmes d'éducation aux arts et à la culture.
- La tendance des années 1960 et 1970 à la multiplication des matières optionnelles à l'école a eu comme conséquence une baisse de niveau préoccupante dans les matières dites « de base ». Différents instruments législatifs (*Goals 2000 : Educate America Act* de 1994 et *No Child Left Behind Act* de 2001) prônent un recentrage sur un ensemble de disciplines-clefs qui incluent les arts.
- Une multitude d'acteurs font la promotion de l'éducation aux arts et à la culture, dont le President's Committee on the Arts and the Humanities, le National Endowment for the Arts, la Kennedy Center Alliance for Arts Education Network ou le Arts Education Partnership.
- Au niveau des États fédérés, les principaux acteurs dans le domaine sont le ministère de l'Éducation et les différentes organisations qui font la promotion de l'éducation aux arts et à la culture.
- Les programmes sont définis au niveau de chaque district scolaire ou même de chaque école. Il est donc impossible de dresser ici un inventaire de ces programmes. Par contre, le gouvernement central et les différents États fédérés produisent également des programmes ou des documents d'orientation non contraignants.

Californie

- La Code de l'éducation californien inclut les arts parmi les enseignements obligatoires jusqu'à la fin de la *High School*, sans pour autant déterminer un nombre d'heures minimum.
- Un accent particulier est mis sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information dans le cadre de l'éducation aux arts et à la culture.

Massachusetts

- Une réforme du système d'éducation du Massachusetts inclut les arts parmi les sept disciplines fondamentales de l'enseignement. L'un des aspects intéressants de l'enseignement des arts réside, selon les programmes de cet État, dans le fait qu'ils favorisent l'expression des idées et des émotions qui ne peuvent être véhiculées par des mots.

New York

- Après d'importantes coupures dans les programmes artistiques dus à une crise budgétaire dans les années 1970, la dernière décennie a été caractérisée par une prise de conscience du monde artistique et de l'éducation relativement à l'importance de l'éducation aux arts et à la culture.
- Les *Learning Standards for the Arts*, publiés en 1996, mettent un accent particulier sur la nécessité de prendre en compte la grande diversité des élèves de l'État de New York.

4. Canada

- Autre pays dans lequel la responsabilité de l'éducation ne relève pas du gouvernement central, le Canada compte un certain nombre d'acteurs au niveau fédéral qui s'intéressent à l'éducation aux arts et à la culture : le *Conseil des ministres de l'Éducation*, le *Conseil canadien pour les arts*, la *Conférence canadienne des arts*, la *Commission canadienne pour l'UNESCO*, etc.

Ontario

- Le *Sous-comité sur l'éducation artistique*, qui relève du ministère de la Culture ontarien, est chargé de promouvoir l'éducation aux arts et à la culture dans la province.
- L'enseignement artistique (arts plastiques, musique et art dramatique/danse) est obligatoire à l'école primaire, mais le nombre d'heures allouées est déterminé au niveau de chaque école.

- Optionnelle à l'école secondaire, l'éducation aux arts et à la culture souffre des effets d'une récente réforme qui vise notamment à réduire la durée du secondaire de cinq à quatre ans : coupures budgétaires, chute du nombre d'élèves n'ayant plus le temps d'assister à des cours d'éducation artistique. Afin de pallier ce problème, le gouvernement ontarien vient de créer un *Programme de partenariat pour l'éducation artistique*.

Alberta

- Les programmes albertains en matière d'éducation aux arts et à la culture n'ont pas été reformulés depuis vingt ans.
- L'enseignement des arts est obligatoire jusqu'à la sixième année.

Colombie-Britannique

- L'éducation aux arts et à la culture est obligatoire en Colombie-Britannique dès le préscolaire jusqu'à la septième année d'études.
- Les programmes de la province insistent sur la nécessité d'inviter des artistes représentant les différentes communautés culturelles et de proposer aux élèves un vaste choix d'activités artistiques.

II – LES IMPACTS DE L'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE

1. Les impacts de l'éducation aux arts et à la culture sur la personne humaine

Le développement personnel et émotionnel

- La stimulation de la créativité des jeunes est l'un des aspects les plus souvent évoqués dans la littérature scientifique. Des études ont prouvé, entre autres, que les jeunes ayant eu une formation en arts ou dans un autre domaine de la culture ont de meilleurs résultats lors de tests portant sur la créativité et sur la capacité de trouver des solutions originales à des problèmes, sur l'imagination et sur l'attention au détail.
- La pratique des arts, et notamment du théâtre, peut contribuer au développement des capacités d'expression orale et écrite des jeunes.
- Les arts peuvent aider à la construction et à l'expression d'une identité personnelle, à la découverte de soi et à l'amélioration de la confiance en soi, particulièrement à l'âge délicat de l'adolescence.
- Selon d'autres études, les arts contribueraient également à une plus grande motivation des jeunes et à l'amélioration de la rigueur et de la persévérance.

- Ces capacités, dont le développement peut être favorisé par l'éducation aux arts et à la culture, sont souvent citées par les employeurs parmi les compétences-clefs recherchées chez un employé.

Le développement cognitif

- Un grand nombre d'études explore la question du transfert entre l'apprentissage des arts et des effets « connexes » dans d'autres matières comme les mathématiques. Une mise en garde doit être exprimée ici : ces liens n'ont pas pu être prouvés de façon convaincante et les résultats de ces études sont donc à prendre avec un grain de sel.
- Il n'est pas possible de conclure à un lien évident entre l'éducation aux arts et à la culture et l'amélioration des performances académiques en général. Des chercheurs insistent cependant sur le fait que la participation intensive à des activités artistiques ne semble pas nuire aux résultats scolaires.
- L'« effet Mozart », qui préconise l'existence d'un lien entre l'écoute passive de certains types de musique et les performances spatio-temporelles, n'a pas pu être corroboré. Par contre, il semble exister un lien faible entre la pratique active de la musique et certaines matières comme les mathématiques ou la lecture.
- Les effets de transfert se manifestent notamment lors de programmes ou d'expériences artistiques utilisant les arts comme un moyen pour cibler très spécifiquement l'amélioration de certaines compétences académiques et ne sont donc pas « spontanés ».

2. Les impacts de l'éducation aux arts et à la culture sur les relations sociales

Le développement social

- Le théâtre peut être considéré comme un lieu permettant aux jeunes de simuler les situations de la vie réelle et de mieux maîtriser les différentes formes d'expression et de communication. Une meilleure connaissance de la complexité des relations humaines peut avoir comme corollaire l'empathie, la tolérance et le respect de l'autre.
- D'autres chercheurs soulignent de quelle façon les arts en général contribuent 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.
- Certaines études ont prouvé un lien entre l'éducation aux arts et à la culture et la fréquentation, à l'âge adulte, d'institutions artistiques et culturelles.

L'intégration culturelle et la réduction des inégalités

- L'éducation aux arts et à la culture contribuerait 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 leur société 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 les différences et à être plus ouverts face à d'autres cultures.
- La pratique artistique a également démontré un potentiel important pour la motivation, la participation et l'intégration d'enfants considérés « à risque ».
- Enfin, dans l'éducation spécialisée, l'éducation aux arts et à la culture peut non seulement contribuer à développer des attitudes plus positives envers des enfants « différents », mais aide aussi ces derniers à surmonter d'éventuels problèmes d'apprentissage ou de comportement.

Introduction

Nous connaissons-nous seulement un peu nous-mêmes, sans les arts ?

Gabrielle Roy (1909-1983)

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 de reconsidérer nombre de leurs orientations en matière de politique culturelle. L'un des aspects-clefs 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 portant sur l'éducation aux arts et à la culture témoigne de l'intérêt accordé par la communauté internationale à ce sujet. Les deux dernières rencontres sur ce thème se sont tenues à Lisbonne, en mars 2006, et à Vienne, en juin de la même année. La première était une conférence mondiale organisée par l'UNESCO et intitulée « Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle », tandis que la deuxième se concentrait sur les thèmes de la participation, de l'innovation et de la qualité de l'éducation aux arts et à la culture en Europe.

Dans ce contexte, l'Observatoire Jeunes et Société de l'Institut national de la recherche scientifique a été chargé par le ministère de la Culture et des Communications du Québec de réaliser une analyse critique de la littérature comportant deux grands volets. 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 permettra de tracer 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 portera 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. Il convient de souligner que, compte tenu de la richesse de la littérature, il serait irréaliste de vouloir broser un tableau complet des travaux relatifs aux pratiques et aux impacts de l'éducation aux arts et à la culture. Nous

présentons plutôt un aperçu cohérent et intelligible qui pourra constituer une base de discussion pour d'ultérieures recherches.

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 sera toutefois 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.

I – POLITIQUES GOUVERNEMENTALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE

Cette première partie s'intéresse aux politiques et à la pratique de l'éducation aux arts et à la culture au niveau international. Quatre États, dont trois États fédéraux, font l'objet de notre analyse : la France, l'Allemagne (une attention particulière sera accordée à la Bavière, au Bade-Wurtemberg et à la Saxe), les États-Unis (Californie, Massachusetts et New York) et le Canada (les provinces de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique). Au niveau de chaque entité territoriale, nous examinerons plus particulièrement les acteurs et leur vision de l'éducation aux arts et à la culture ainsi que les aspects pratiques de la mise en œuvre des programmes.

1 FRANCE

1.1 Une organisation centralisée

La France est, parmi les pays faisant l'objet de notre étude, le seul pays où la responsabilité du système d'éducation et des politiques culturelles relève de l'administration centrale. Hormis quelques initiatives au niveau des collectivités locales, les politiques et les orientations en matière d'éducation aux arts et à la culture sont donc formulées au niveau du gouvernement central.

1.1.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Le ministère français des Affaires culturelles, créé en 1959 et confié à André Malraux, était issu en partie d'une direction du ministère de l'Éducation nationale. Des liens entre ces deux ministères, aujourd'hui appelés *ministère de la Culture et de la Communication* et *ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, se sont maintenus depuis ce moment.

Devant la prise de conscience croissante de la nécessité d'une politique conjointe, un premier protocole de coopération entre les deux ministères a été signé le 25 avril 1983, dans le but « d'affirmer la nécessaire cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel du Gouvernement » (Protocole 1983). Cette collaboration s'est poursuivie et divers documents politiques ont par la suite été signés conjointement par les deux ministères. Dernière initiative en date, un *Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle* a été présenté en janvier 2005 par les deux ministères (Gouvernement français, 2005).

Ce plan a, entre autres, permis la création d'un nouvel acteur en matière d'éducation aux arts et à la culture : le *Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle*. Celui-ci remplace le Haut

Comité des Enseignements Artistiques, dont le fonctionnement a été jugé insatisfaisant. Composé de membres issus du milieu culturel et artistique, mais aussi de l'État et des collectivités locales, le Haut Conseil est investi d'un rôle de réflexion, d'observation et d'information.

Le Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle affirme également le principe de la territorialisation. Au cours des années, les *collectivités locales* sont en effet devenues des acteurs importants en matière d'éducation aux arts et à la culture, et ce, malgré le fait que la loi limite leur engagement. Selon les dispositions législatives, elles sont uniquement responsables des conditions matérielles de l'éducation, c'est-à-dire de la construction et du maintien des équipements scolaires¹, et leurs autres activités ne peuvent toucher que la sphère extrascolaire. Au cours des dernières années, cependant, le rôle éducatif des collectivités locales est devenu de plus en plus important, ce qui témoigne de la transformation profonde du paysage institutionnel français (Lauret, 2006). Le Plan les reconnaît désormais comme partenaires incontournables de toute politique d'éducation artistique et les invite à formuler des plans locaux pour l'éducation artistique et culturelle. Des dispositifs de collaboration plus permanents entre l'État et les collectivités locales sont également mis en place.

Cette responsabilisation des collectivités locales s'insère dans une approche plus large de création de partenariats entre l'État français et les autres acteurs en matière d'éducation aux arts et à la culture. Les collectivités territoriales, le milieu associatif et la société civile dans toutes ses composantes sont de plus en plus impliqués afin de garantir une meilleure répartition de l'offre éducative et culturelle sur le plan territorial. L'école doit être insérée dans son environnement et est vue comme une « mission partagée », alors qu'auparavant elle s'apparentait pratiquement à une institution « extra-territoriale² ». La partie 1.1.3 détaillera un certain nombre d'initiatives mises en œuvre dans cette perspective.

1.1.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture

La tenue, en 1968, d'un colloque à Amiens sur *L'école nouvelle* marque une césure dans l'approche française à l'éducation aux arts et à la culture. Jusqu'à ce moment, seuls le dessin et la musique étaient enseignés à l'école, en dehors de cela, aucune médiation n'était faite entre le spectateur et les œuvres d'art. Progressivement, la nécessité d'une éducation du public dans un sens plus large s'est affirmée et s'est cristallisée à Amiens, où ont été proclamés les principes de l'égalité des disciplines dans l'épanouissement de l'individu et la nécessité de fortifier le sens créatif des enfants tout en les incitant à devenir des « consommateurs d'art » (Juppé-Leblond,

¹ Cette responsabilité leur a été déléguée par des lois de décentralisation des années 1980 qui ont modifié le Code de l'éducation français. Ainsi, les régions ont la charge de la construction et de l'entretien des lycées (Art. L. 214-6), les départements ont la charge des collèges (Art. L. 213-2) et les communes ont la charge des écoles primaires (Art. L. 212-4).

² Cf. la formule de Jules Ferry : « l'instituteur à l'école, le curé à l'église et le maire à la mairie » (Lauret, 2006).

Chiffert *et al.*, 2003). Dans les années suivant le colloque, des efforts se sont poursuivis afin de faciliter l'approche aux œuvres et la construction d'un jugement esthétique.

La promulgation de la *Loi n° 88-20* du 6 janvier 1988, relativement aux enseignements artistiques, marque la reconnaissance solennelle de l'importance de l'éducation aux arts et à la culture :

Art. 1^{er} : Les enseignements artistiques contribuent à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Ils favorisent la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation et participent au développement de la création et des techniques d'expression artistiques [...].

En 2000, un *Plan quinquennal pour les arts et la culture* avait été annoncé par le Ministre de l'Éducation de l'époque, Jack Lang, et la Ministre de la Culture et de la Communication, Catherine Tasca. Ce plan a fixé trois grands objectifs : la généralisation à l'ensemble des enfants des dispositifs d'éducation aux arts et à la culture, la diversification des domaines artistiques abordés et la continuité des actions de l'école maternelle jusqu'à la fin du lycée. Fondé sur la conviction que la généralisation de l'éducation aux arts et à la culture contribue à la réalisation du principe de l'égalité des chances pour tous les citoyens, le Plan quinquennal témoigne de la volonté d'un engagement fort de l'éducation nationale. Cependant, deux ans plus tard, le jeu de l'alternance politique a perturbé son développement.

Plus récemment, les grandes orientations de la politique française en matière d'éducation aux arts et à la culture ont été précisées dans le cadre du *Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle* de 2005. Dans une circulaire publiée en janvier 2005 (Circulaire n° 2005-014), les ministres prennent acte d'un contexte marqué par de nouvelles exigences : la diversité des champs artistiques et culturels, la diversité des approches et dispositifs pédagogiques, la diversité des jeunes publics, l'existence de zones défavorisées et isolées et la diversité des partenariats dans ce domaine. De plus, les récentes évolutions technologiques ainsi que la diversité culturelle toujours croissante viennent compléter le tableau.

Face à ces constats, les ministres formulent quelques objectifs généraux de l'éducation artistique et culturelle : nécessaire à la formation intellectuelle et sensible des enfants, elle vise l'acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques, mais aussi de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines, comme les langages, les capacités d'analyse, d'expression et de jugement. Elle contribue donc à la formation d'un esprit lucide et éclairé et prépare à la vie civique et sociale.

À l'école et en dehors du temps scolaire, l'éducation aux arts et à la culture s'articule autour de trois axes majeurs : un rapport direct aux œuvres, une approche analytique et cognitive et une

pratique effective d'un art. Les champs d'intervention indispensables sont les arts visuels, les arts du son et les arts du spectacle.

Pour mettre en œuvre ces grandes orientations en matière d'éducation aux arts et à la culture, le gouvernement français mise sur la création de partenariats : outre le jumelage des ministères de l'Éducation et de la Culture, la circulaire cite l'intervention d'artistes ou de professionnels de la culture, le concours d'institutions artistiques et culturelles et les associations entre les établissements scolaires, les services de l'État et les collectivités rurales. Enfin, la circulaire prévoit une véritable prise en compte des actions en matière d'éducation aux arts et à la culture dans les projets d'établissement que la loi demande à chaque établissement scolaire d'élaborer : chaque projet doit désormais comporter un volet d'éducation artistique et culturelle.

Malgré ces engagements répétés des autorités françaises en faveur de l'éducation aux arts et à la culture, certains observateurs ont relevé une fragilité du consensus dans ce domaine qui se manifeste, entre autres, dans les fluctuations qui marquent l'engagement budgétaire de l'État français (Lauret, 2006). Ils souhaitent également que davantage de jeunes puissent profiter des différents dispositifs mis en place, afin de réaliser la « démocratisation de la culture » prônée par Malraux, qui vise à accomplir pour la culture ce que Jules Ferry avait fait pour l'éducation (Reneau, 1996).

1.1.3 L'enseignement des arts et de la culture

Au-delà de la vision des différents gouvernements qui se sont succédés en France, les activités concrètes en matière d'éducation aux arts et à la culture sont nombreuses, dans le cadre de l'enseignement scolaire comme dans le temps extrascolaire.

Dès le début du 19^e siècle, en effet, les programmes français précisent qu'il doit y avoir, dans chaque lycée, « un maître d'écriture, un maître de dessin, un maître de danse » (Harlé, 2004). En 1878, Jules Ferry a réitéré la nécessité d'enseigner le dessin dans tous les collèges et lycées, et, dans une moindre mesure, de la musique. Au fil des différentes réformes de l'enseignement qui ont eu lieu au cours du 20^e siècle, cependant, les lycées ont progressivement été dispensés de l'enseignement obligatoire des arts.

Le chant était pratiqué dans les écoles primaires depuis le 18^e siècle et les méthodes d'enseignement n'avaient pas changé fondamentalement jusqu'au début du 20^e siècle : le but était de donner, à travers la pratique, le goût de la musique aux enfants, en leur épargnant autant que possible les difficultés théoriques du solfège (Bichat, 2004). Jusqu'en 1941, le chant, le dessin et les travaux manuels étaient regroupés dans un bloc de trois heures hebdomadaires.

Les mutations qu'a connues la société française vers la fin des années 1960, et notamment après mai 1968, ont été propices à de multiples innovations dans le domaine de l'éducation aux arts et à la culture. En 1969 a été institué le « tiers temps pédagogique » stipulant qu'un tiers du temps que les enfants passent à l'école primaire devait être dédié aux disciplines d'éveil et à des activités sportives. En 1973, un « 10 pour cent pédagogique » avait été créé pour les collèges. À partir de cette époque, l'éventail des activités d'éducation aux arts et à la culture n'a cessé de se multiplier et de se diversifier.

1.1.3.1 Les programmes scolaires

Dans le cadre du *Plan quinquennal pour les arts et la culture* de 2000, un document portant sur les programmes d'enseignement à l'école maternelle et à l'école primaire avait été produit (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2003). Pour ce qui est des arts visuels, les activités proposées à l'école maternelle s'articulent autour de trois axes fondamentaux : une pratique régulière, l'éducation du regard et l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence. À l'école primaire, les enjeux principaux sont la création d'une culture de la sensibilité, la formation de la personne et la citoyenneté. Dans les deux cas, une place centrale, au sein des arts visuels, est accordée au dessin. L'éducation musicale reste centrée sur le chant choral. Le document est complété par une liste d'œuvres artistiques de référence, aux niveaux français et international, afin de favoriser la constitution d'un patrimoine culturel commun.

Aux deux piliers historiques de l'éducation aux arts et à la culture, les arts visuels et le chant, s'ajoutent désormais officiellement le théâtre et la danse. L'éducation artistique s'inscrit dans la formation générale obligatoire et compte, depuis 2002, trois heures d'enseignement hebdomadaire à l'école primaire. Des *ateliers de pratique* organisés avec le concours d'un professionnel de la culture, sur le temps scolaire, permettent aux écoliers de découvrir un secteur artistique ou patrimonial dans un cadre spécifique : musée, école de musique, bibliothèque...

Au collège, qui va de la sixième à la neuvième année d'études, l'enseignement des arts reste obligatoire mais est scindé en une heure d'arts plastiques et une heure d'éducation musicale. L'enseignement des arts plastiques couvre l'ensemble des domaines artistiques où se constituent et se mettent en question les formes. Une attention particulière est donc portée à la prise en compte de la pluralité de ces formes d'expression : peinture, sculpture, dessin, architecture, photographie, multimédia et nouvelles technologies. L'éducation musicale est déclinée à travers les activités du chant, de l'écoute et de la pratique instrumentale, mais aussi de la création et de l'improvisation (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002).

Au-delà de ces enseignements obligatoires, les collégiens peuvent choisir d'approfondir davantage leurs connaissances en arts et culture dans le cadre des *itinéraires de découverte*. Ce

sont des formules d'enseignement transversal qui s'insèrent dans l'enseignement obligatoire et visent une meilleure appropriation des programmes tout en suscitant une implication plus grande des élèves grâce au choix qui leur est proposé. En effet, différents domaines sont proposés : les arts, la culture, les sciences et la technologie. Insérés à l'emploi du temps à raison de deux heures par semaine, chaque collège doit offrir au moins un itinéraire de découverte dans chaque domaine.

À l'école élémentaire et au collège existent par ailleurs des *classes à horaires aménagés en musique et en danse* (CHAM et CHAD) qui dispensent un enseignement inséré dans le cadre de la formation obligatoire avec le concours des conservatoires, des écoles de musique et de danse et d'autres institutions.

Au lycée, l'enseignement artistique n'est plus obligatoire, à l'exception de la filière littéraire, où cinq heures hebdomadaires sont prévues. Les élèves des autres filières peuvent choisir trois heures d'enseignement artistique comme option. Les programmes ont été réécrits en 2002 et offrent désormais sept cours différents aux étudiants : arts plastiques, arts du cirque, cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, musique et théâtre. Sept à huit pour cent des élèves de la voie générale et technologique du lycée choisissent de suivre l'un de ces enseignements (Portail interministériel d'information sur l'éducation artistique, 2006).

Par ailleurs, en classe de première, les lycéens de la voie générale sont obligés d'effectuer un *travail personnel encadré* (TPE). Semblables aux itinéraires de découverte, les TPE doivent croiser au moins deux disciplines et conduire à une réalisation concrète, par un travail d'équipe. À l'intention des élèves des lycées professionnels existe le *Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel* qui consiste à faire acquérir des compétences générales et des connaissances liées au diplôme, par la mise en œuvre d'activités concrètes inspirées de situations professionnelles. Il s'agit d'un travail d'équipe qui associe plusieurs domaines d'enseignement.

Parallèlement à cette variété d'enseignements, un grand nombre de *dispositifs spécifiques* sont proposés aux élèves de tous les niveaux. En voici les principaux :

- *Les classes culturelles* : d'une durée d'une semaine, elles permettent aux élèves de tous les niveaux de rencontrer des professionnels des arts ou de la culture sur les lieux de leur travail. Elles comprennent les classes d'initiation artistique et les classes du patrimoine, où les écoliers séjournent dans un site présentant un intérêt artistique, historique ou littéraire.
- *Les ateliers artistiques* : créés en 1984, les ateliers artistiques sont implantés à l'école primaire, au collège et au lycée. À l'exception de l'école primaire, ces ateliers sont organisés en dehors du temps scolaire et sont fréquentés par des élèves volontaires, qui

peuvent choisir parmi une douzaine de disciplines artistiques. Les ateliers sont co-animés par un enseignant et un représentant du monde artistique ou culturel.

- *École, collège et lycée au Cinéma* : ce programme, soutenu par le Centre National de Cinématographie, vise à susciter la curiosité et à former l'élève à la découverte d'œuvres cinématographiques dans leur format d'origine en salle de cinéma. D'autres programmes de sensibilisation et/ou de formation visent par ailleurs le patrimoine (*Adopter son patrimoine*) et l'architecture (*Architecture au collège*).
- *Les classes à projet artistique et culturel (Classes à PAC)* : initié par le Plan quinquennal en 2001, ce dispositif se situe à mi-chemin entre l'enseignement obligatoire et les ateliers ou sorties scolaires à finalité culturelle. Les classes à PAC se déroulent dans les établissements avec le concours d'intervenants du monde artistique et culturel et visent à proposer une expérience artistique et culturelle à tous les enfants de la classe puisqu'elles ont lieu pendant les heures de cours. Chaque projet est unique et peut s'échelonner sur une quinzaine d'heures dans une année scolaire. Les élèves réalisent une création artistique collective, s'appuyant de préférence sur les ressources artistiques et culturelles de proximité.

Tous ces dispositifs reposent sur une approche de partenariat entre établissements d'enseignement et institutions artistiques et culturelles, entre enseignants et artistes. Ils illustrent les efforts faits en France depuis trente ans afin d'organiser la coopération entre ces différents acteurs pour favoriser l'initiation à la pratique des arts, la découverte des sites patrimoniaux ou les lieux de création, ainsi que l'enrichissement des enseignements artistiques.

Pour la première fois, le protocole de coopération entre les ministères de la Culture et de l'Éducation de 1983 a affirmé la possibilité pour des artistes et des représentants du monde des arts et de la culture de participer à l'éducation des jeunes. La loi de 1988 sur l'enseignement artistique et la circulaire de 2005 réitèrent cet engagement. Cette dernière souligne que

[l]e concours de l'artiste ou du professionnel de la culture trouve sa justification dans la mesure où il exerce une activité de création ou d'expression artistique, ou d'une parole propre aux métiers de la culture et non une activité d'enseignement. Il s'effectue en présence et sous la responsabilité de l'enseignant pendant le temps scolaire, ou en dehors du temps scolaire sous la responsabilité d'un membre de l'équipe éducative de la structure d'accueil des enfants (Circulaire n° 2005-014).

1.1.3.2 Les activités extrascolaires

Un récent rapport de l'INSEE révèle que les jeunes sont parmi les plus importants consommateurs de loisirs culturels en France, qu'il s'agisse de la fréquentation de cinémas et de musées ou de la lecture (Tavan, 2003). De plus, ce rapport a souligné que l'intérêt pour la culture

naît souvent dès l'enfance, puisqu'il est prouvé que les liens avec l'univers culturel lors de l'enfance ont une influence non négligeable sur les pratiques à l'âge adulte.

Un autre fait marquant est que les jeunes s'adonnent de plus en plus souvent à la « culture de la chambre ». Une enquête menée par le ministère de la Culture auprès des 6 à 14 ans a démontré que le premier endroit où ces enfants pratiquent les loisirs culturels, c'est à leur domicile, que ce soit en regardant la télévision, en écoutant la musique ou en lisant (Ministère de la Culture et de la Communication, 2004). Ces activités, qui font notamment appel aux nouveaux vecteurs culturels du multimédia, n'évincent toutefois pas les autres activités de loisir plus traditionnelles. Par contre, compte tenu de la surcharge du temps scolaire en France, les adolescents exprimeraient une certaine désaffection pour les activités encadrées hors temps scolaire (de Broissia et Mecheri, 2004).

Devant la prise de conscience que l'éducation aux arts et à la culture ne s'arrête pas aux portes de l'école, un nombre croissant de collectivités locales ont formulé des *projets éducatifs locaux*. Ces projets visent à fédérer l'ensemble des initiatives des différents acteurs locaux de l'éducation (enseignants, parents, éducateurs, élus locaux) pour proposer aux enfants des activités culturelles dans le prolongement et en complémentarité de l'école. Dans ce genre de projets, une attention particulière est accordée aux zones socialement sensibles, afin de compenser les inégalités dans l'accès à la culture et aux savoirs, en associant les parents à la mise en place et à la réalisation des projets.

Ces programmes entérinent par ailleurs une situation de fait, à savoir, l'engagement d'un nombre croissant de partenaires dans le champ de l'éducation aux arts et à la culture. À titre d'exemple, les communes financent la quasi-totalité du budget des écoles d'art et de musique (Pujas, Ungaro *et al.*, 1999). Parallèlement aux collectivités territoriales, les institutions artistiques et culturelles dans leur ensemble constituent un partenaire privilégié dans le champ des activités extrascolaires. Les subventions qui leur sont accordées par le gouvernement français sont d'ailleurs liées à l'existence d'un projet éducatif : elles-mêmes sont également de plus en plus préoccupées par le renouvellement et l'élargissement de leurs publics (Weber, 2000).

1.2 Conclusion

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.

Un certain nombre d'aspects plus critiques peuvent être soulignés ici. Tout d'abord, certains acteurs déplorent un décalage entre le discours officiel du gouvernement français et la réalité. Ils trouvent surprenant que le gouvernement doive réaffirmer périodiquement son engagement en faveur de l'éducation aux arts et à la culture, et que les nouvelles politiques élaborées ne tiennent souvent pas compte de ce qui a été mis en œuvre par le gouvernement précédent (Marland-Militello, 2005).

De plus, il existe un risque d'inégalités dans les dispositifs existants. Les classes à PAC, programme phare de l'éducation aux arts et à la culture en France, illustrent cette préoccupation : elles ne touchent que peu d'élèves sur le territoire français et dépendent lourdement de l'initiative, de la disponibilité et des intérêts artistiques et culturels des enseignants qui les dirigent. Lors de la création de ces différents dispositifs, en effet, le choix a été fait de concentrer les moyens sur des dispositifs dits « d'excellence » reposant sur le couple enseignant-artiste, plutôt que de « saupoudrer » les budgets sur une multitude d'actions, autrement dit, de « payer les gommes et les crayons » (Bichat, 2004). L'on s'attendait à ce que ces dispositifs d'excellence allaient impulser le développement de projets à l'échelle de chaque établissement, ce qui n'a pas été le cas : l'offre paraît insuffisante et mal répartie sur le territoire français.

De plus, le choix de privilégier des programmes « phares » et pratiquement « pilotes », qui se superposent aux programmes existants, plutôt que d'instaurer une politique plus globale, a mené à un dispositif assez complexe. À titre d'exemple, certains acteurs se questionnent au sujet de la pertinence des classes à PAC dans les collèges et les lycées, compte tenu des redondances et des superpositions par rapport à d'autres dispositifs comme les itinéraires de découverte ou les travaux encadrés (Juppé-Leblond, Chiffert *et al.*, 2003).

2 ALLEMAGNE

2.1 Introduction

Une modernisation de l'approche allemande en matière d'éducation aux arts et à la culture a eu lieu au cours des années 1970 dans un contexte général de démocratisation de la société. Une nouvelle politique culturelle a vu le jour, parallèlement à l'émergence de nouvelles pratiques, de nouveaux centres socioculturels et de nouvelles visions de l'éducation aux arts et à la culture. Différents programmes ont été créés à cette époque afin de favoriser, entre autres, le rapprochement entre artistes et élèves (*Künstler und Schüler, Förderprogramm Bildung und Kultur*) (Fuchs, Bielenberg *et al.*, 2004).

Le parlement allemand (le *Bundestag*) s'est intéressé à maintes reprises à l'éducation aux arts et à la culture. Soulignons ici la tenue d'une « grande consultation » (*Große Anfrage « Kulturelle Bildung »*) vers la fin des années 1980, qui a mené à la production d'un état des lieux des visions et des pratiques de l'époque. Plus récemment, une « commission d'enquête » (*Enquete-Kommission*) a été créée en 2003. Composée d'un nombre égal de députés et d'experts, elle est chargée de brosser un tableau de la situation actuelle des arts et de la culture en Allemagne. Lors des auditions concernant le thème de l'éducation aux arts et à la culture, elle s'est particulièrement intéressée au rôle de celle-ci dans la société allemande, aux liens entre les institutions culturelles et l'enseignement, à la prise en compte des intérêts des jeunes, aux médias et à l'interculturalité. Les conclusions et les recommandations de la Commission devraient être publiées d'ici 2007.

Aucun des modèles d'éducation aux arts et à la culture existants dans les anciens *Länder* de la RDA n'a survécu à la réunification de l'Allemagne. Certaines différences dans les mentalités existent d'ailleurs encore aujourd'hui, par exemple, en ce qui concerne l'importance qu'ont traditionnellement les activités artistiques et culturelles extrascolaires dans les anciens *Länder* de la RFA.

Une réforme du système allemand 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. En effet, 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 (*Ganztagsschulen*) 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.

Soulignons que, contrairement à la France, le système scolaire allemand est géré par les différents *Länder* (États fédérés), qui détiennent également la responsabilité des affaires culturelles. Nous étudierons plus loin dans cette partie trois d'entre eux, la Bavière, le Bade-Wurtemberg et la Saxe.

Au niveau national, différentes institutions s'occupent notamment de l'information des acteurs ainsi que de l'harmonisation et de la coordination des politiques et des pratiques en matière d'éducation aux arts et à la culture.

Ainsi, la *Kultusministerkonferenz* (Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles) existe depuis 1948 et s'occupe des questions fédérales, de l'harmonisation des diplômes et de la coopération des différentes institutions et organisations. Puisqu'elle est également investie d'un mandat en matière culturelle, elle s'intéresse à l'éducation aux arts et à la culture, et ce, plus particulièrement dans le contexte de l'introduction des écoles de jour. L'une de ses priorités est la coopération entre institutions culturelles et écoles. La Conférence représente également les intérêts communs des *Länder* vis-à-vis des instances fédérales et européennes.

Le *Deutscher Kulturrat* (Conseil de la Culture) fédère les organisations culturelles au niveau fédéral. Très actif en matière d'éducation aux arts et à la culture, il a publié en 2005 la troisième version de sa *Conception de l'éducation culturelle* (Fuchs, Schulz *et al.*, 2005). Le document fait notamment état de l'internationalisation des politiques culturelles, éducatives et sociales ainsi que des débats suscités par les résultats de l'Allemagne lors de l'enquête PISA. Il contient en outre de nombreux témoignages de représentants du monde culturel et politique ainsi que d'experts.

Différentes formes de coopération existent par ailleurs entre l'instance fédérale (*Bund*) et les *Länder*. Ainsi, des *Akademien* ou centres de recherche et de formation aux arts et à la culture (Remscheid, Wolfenbüttel, Trossingen) sont gérés conjointement par le *Bund* et les *Länder*.

Un certain nombre de projets sont également menés au niveau fédéral, dont voici quelques exemples :

- *kuBiM (Kulturelle Bildung im Medienzeitalter)* : lancé en 2000 et s'échelonnant sur une période de cinq ans, ce projet visait à explorer les possibilités d'utilisation des nouvelles technologies dans les arts, et, notamment, dans le domaine de l'éducation aux arts et à la culture dans les écoles. Ce projet a vu une collaboration étroite des différents paliers de gouvernement, des écoles et des institutions culturelles (www.kubim.de).
- *Kinder zum Olymp!* vise à passionner les enfants pour la diversité des formes d'expression artistique et culturelle en organisant des concours où la créativité des écoliers est récompensée. Encore une fois, un grand nombre de partenaires collaborent non seulement lors de ces concours, mais aussi à la création d'œuvres, d'un manuel d'exemples de projets et d'un site Internet (www.kinderzumolymp.de).
- *Kompetenznachweis Kultur* : sensibles au fait que l'éducation aux arts et à la culture est utile non seulement pour le développement des compétences personnelles et sociales, mais aussi professionnelles, les décideurs allemands ont récemment introduit un « bilan de compétences culturelles ». Celui-ci reconnaît les résultats et succès scolaires, mais aussi les compétences acquises au niveau extrascolaire : le concept d'« apprentissage tout au long de la vie » est l'inspirateur de ce bilan qui tient compte de l'apprentissage formel et informel (Timmerberg, 2003). Concrètement, le bilan consiste en un certificat qui détaille les activités menées (par exemple, le cours suivi), l'engagement et les réalisations du participant ainsi que les compétences acquises. Ces compétences sont mises en relation avec des compétences-clefs recherchées, par exemple, sur le marché du travail.
- *Dialogue interculturel* : différentes recherches et projets pilotes s'intéressent à la contribution de l'éducation artistique et culturelle au dialogue interculturel et à l'intégration sociale des jeunes issus de la migration internationale. Ainsi, le projet de recherche *Der Kunst-Code*, actuellement en cours, vise à analyser le potentiel qu'ont les écoles d'art (*Jugendkunstschulen*) en termes de pratiques artistiques interculturelles. Un autre projet de recherche, *Kulturorte als Lernorte interkultureller Kompetenz*, étudie l'état actuel de la prise en compte des enjeux du multiculturalisme dans l'éducation aux arts et à la culture et propose, sur un site Internet, des exemples de meilleures pratiques (www.kupoge.de/kulturorte).

2.2 Bavière

La Bavière est le plus grand des seize *Länder* ou États fédérés allemands, avec une surface de plus de 70 000 km², et est le deuxième *Land* le plus peuplé, avec 12,5 millions d'habitants (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2004). Outre Munich, les villes les plus importantes sont Augsburg, Wurzburg et Bayreuth.

Le système scolaire bavarois permet aux élèves de choisir, après quatre ans d'école primaire, entre trois types d'écoles : le *Gymnasium*, la *Realschule* et la *Hauptschule*. Après huit ans d'études, les élèves fréquentant un *Gymnasium* soutiennent l'examen de l'*Abitur* (comparable au baccalauréat français) et peuvent s'engager dans un parcours universitaire. La *Realschule* et la *Hauptschule* proposent une formation plus technique et plusieurs diplômes à différents niveaux.

2.2.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Les ministères bavarois responsables de l'éducation aux arts et à la culture sont le *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (Enseignement et Culture) et le *Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst* (Science, Recherche et Art). Ce dernier s'occupe principalement du soutien des arts et des artistes ainsi que de l'éducation postsecondaire, tandis que le premier s'intéresse principalement à l'éducation. Parmi les autres tâches du *Staatsministerium für Unterricht und Kultus* se trouve l'administration d'un programme de financement du secteur culturel bavarois (*Kulturfonds*, cf. *infra*, partie 2.2.2).

D'autres acteurs s'intéressent à l'éducation aux arts et à la culture dans le cadre plus général de leur mission. Ainsi, des instituts de recherche en pédagogie (*Staatsinstitut für Frühpädagogik*, *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*) sont chargés de conseiller et de fournir un soutien à tous les acteurs de l'éducation, et ce, dès le préscolaire. En matière d'éducation aux arts et à la culture, ces instituts élaborent, entre autres, les programmes d'enseignement et coordonnent différentes initiatives ou projets.

La fondation *art131*, créée par le gouvernement bavarois, est chargée de planifier des projets, d'identifier des artistes et des acteurs du milieu culturel qui se démarquent et de fournir un financement afin que ceux-ci puissent visiter les écoles. La raison d'être de la fondation est le renforcement systématique de l'intégration de l'art et de la culture dans le milieu scolaire bavarois. Elle soutient des projets ayant trait au domaine des arts visuels, de la musique, de la littérature, du théâtre, du cinéma et des nouvelles technologies des médias.

2.2.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture

À l'instar des autres *Länder*, la Bavière possède sa propre constitution (*Verfassung des Freistaates Bayern*, 1946) qui mentionne, à l'article 131, les grands objectifs de l'éducation.

D'après cet article, le but ultime des écoles ne se limite pas à la transmission du savoir et du savoir-faire, mais elles contribuent aussi à la formation du cœur et du caractère de la personne humaine.

L'éducation religieuse figure en première place parmi les objectifs prioritaires énoncés dans l'article 131, suivie d'autres vertus nécessaires à la vie en société (le respect pour le prochain, le contrôle de soi-même, la responsabilité, l'entraide) et, enfin, l'amour « du vrai, du bon et du beau » ainsi que le respect pour la nature et l'environnement. Le troisième et dernier paragraphe de cet article souligne que l'école doit également contribuer au respect de la démocratie, à l'amour de la patrie et à la réconciliation des peuples.

L'on peut donc identifier l'éducation aux arts et à la culture comme faisant partie de la vision bavaroise de l'éducation. Les programmes d'enseignement aux différents niveaux du système scolaire y font d'ailleurs référence comme l'un des éléments nécessaires à la formation de la personne humaine.

L'État bavarois n'a cependant pas publié de documents politiques d'une aussi grande envergure que la France en matière d'éducation aux arts et à la culture. Un engagement clair en faveur de la promotion des arts et de la culture existe, par exemple, par le biais de la création d'un *Kulturfonds* destiné à revitaliser le secteur culturel bavarois. L'éducation aux arts et à la culture ainsi que les activités à l'intention des jeunes sont, cependant, des aspects relativement marginaux dans ce programme.

2.2.3 L'enseignement des arts et de la culture

Un programme très détaillé pour l'*éducation préscolaire* a été publié en 2006 (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2006). Les répercussions de l'enquête PISA sont visibles dans les priorités de ce programme : l'approche pédagogique traditionnelle centrée sur les arts (le chant, le mouvement) est complétée par une attention particulière accordée au développement linguistique, au raisonnement logique et scientifique, à l'utilisation des nouvelles technologies, etc. Le développement de la créativité de l'enfant reste malgré cela une priorité de l'éducation préscolaire, au travers de la formation du jugement esthétique et de la pratique des arts, de la musique et de la danse. Une collaboration étroite avec les parents ainsi qu'avec les institutions culturelles et artistiques est encouragée. Le programme souligne plus particulièrement que la pratique collective de la musique contribue au développement des compétences sociales, interculturelles, linguistiques, cognitives et motrices.

L'éducation aux arts et à la culture fait également partie intégrante du programme des *écoles primaires* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000). Deux heures de musique et une heure d'éducation artistique sont prévues chaque semaine à l'horaire, en plus de

deux heures de travaux pratiques (bricolage, création textile). Six « champs d'expériences » structurent l'enseignement artistique : la nature comme artiste ; les hommes créateurs de leur monde ; moi et mes proches ; les images des médias ; les mondes imaginaires ; le monde de l'art. Les activités de l'observation et de la création structurent ces champs, qui sont déclinés spécifiquement pour chaque année. L'éducation musicale se fait par la pratique, l'imagination, l'écoute et la création. Les écoliers particulièrement doués ont une place de premier plan lors des heures de musique.

La formation du jugement esthétique figure parmi les priorités énoncées dans le programme pour le *Gymnasium* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004). L'enseignement transversal et pluridisciplinaire est encouragé, par exemple, par l'organisation de journées d'étude qui peuvent inclure tout l'établissement d'enseignement ou par la participation à des événements artistiques et culturels. Dans les trois premières années, deux heures hebdomadaires sont réservées à l'enseignement artistique et deux heures à la musique. Par la suite, une heure est allouée à chaque cours³. L'enseignement des arts est structuré en quatre thèmes : l'expression artistique ; communication et médias ; architecture et design ; arts plastiques. Pour ce qui est de la musique, elle est apprise par la pratique, insérée dans son contexte historique, et par la théorie (solfège). De plus, une filière « musique » permet aux élèves qui le choisissent d'approfondir ce domaine.

Dans la *Realschule* et la *Hauptschule*, l'éducation aux arts et à la culture s'insère dans un objectif plus large de former les multiples facettes de la personne humaine. À la *Hauptschule*, qui vise à accompagner les jeunes vers le monde du travail et propose des formations de différentes durées, l'éducation aux arts et à la culture (arts et musique) est obligatoire à raison de quatre heures par semaine au cours des deux premières années et de deux heures par semaine au cours des trois années suivantes. Elle devient optionnelle pour la dernière année. Les objectifs de l'enseignement sont principalement la création d'une perception du monde, la relaxation des élèves et leur interaction. Pour ce qui est de l'éducation aux arts et à la culture dans la *Realschule*, elle vise à apprendre aux élèves de quelle façon la culture peut enrichir leurs vies. Insérées dans l'environnement culturel local, ces écoles sont invitées à participer aux événements culturels et artistiques de leur région. L'horaire prévoit cinq heures pour la première année, quatre l'année suivante et deux par la suite, à l'exception de la dernière année où cet enseignement est facultatif. Deux matières composent l'éducation aux arts et à la culture : musique et « création ». Dans le cadre du second cours, les élèves peuvent choisir entre les arts, le bricolage ou la création textile.

³ Le *Gymnasium* est actuellement en train d'être réformé, sa durée sera notamment réduite de neuf à huit ans. Puisque la mise en œuvre de la réforme se fait progressivement en commençant par la première année, les programmes pour les dernières années ne sont pas encore disponibles.

Tous les programmes mentionnent l'intérêt du contact des jeunes avec le monde artistique et culturel, en proposant des sorties et des rencontres avec des artistes et des créateurs. L'initiative KIDS (*Künstler in die Schulen* – Artistes dans les écoles) a pour but de renforcer et de pérenniser la coopération entre les artistes et les écoles. Celle-ci n'est qu'une parmi de multiples autres initiatives bavaroises et allemandes qui poursuivent le même objectif. Nous pouvons citer ici les portails Internet KIS (*Kunst in Schulen* – Arts dans les écoles), *kuenstler in bayern* (artistes en Bavière) ou *schule@museum* (école au musée).

2.3 Bade-Wurtemberg

Le Bade-Wurtemberg est le troisième *Land* allemand, en termes de surface (37 700 km²) et de population (10,7 millions d'habitants) (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2004). Outre la capitale Stuttgart, les villes principales sont Mannheim, Karlsruhe et Heidelberg. Son système scolaire est structuré de façon analogue à celui de la Bavière.

2.3.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Le *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport* (Éducation, culture, jeunesse et sports) est responsable, pour ce qui nous intéresse ici, de l'éducation, de la culture, des pratiques artistiques à l'école et des pratiques artistiques en amateur. Le *Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst* (Sciences, recherche et arts) s'occupe des activités culturelles professionnelles et de l'éducation postsecondaire.

Comme c'est le cas en Bavière, un institut de recherche s'est spécialisé dans le développement du système scolaire, de l'amélioration de la qualité de sa structure et des enseignements ainsi que dans l'élaboration de programmes : il s'agit du *Landesinstitut für Schulentwicklung*.

2.3.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture

L'année 2004 a vu la mise en œuvre d'une réforme majeure du système de l'éducation du Bade-Wurtemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004). Cette réforme prévoit notamment plus de flexibilité pour les écoles et les enseignants dans l'organisation des cours. Une innovation majeure est l'introduction des horaires « par blocs » (*Kontingentsstundentafel*), où les heures hebdomadaires prescrites sont groupées sur plusieurs années plutôt que d'être indiquées pour chaque année séparément. Ainsi, si à la *Realschule*, par exemple, 19 heures doivent être dédiées à l'enseignement artistique en six ans, les écoles peuvent décider de mettre un accent particulier (et donc davantage d'heures hebdomadaires) sur cet enseignement dans une année spécifique du parcours scolaire des enfants ou de développer des projets thématiques au niveau de l'établissement. Dans ce cas, des élèves de différents niveaux peuvent donc avoir des cours intensifs en arts au cours de la même année académique.

Par ailleurs, les nouveaux programmes sont imprégnés de la volonté de rendre le système d'éducation plus « efficace » en termes de performances des élèves, notamment dans les matières d'allemand, des mathématiques, des sciences naturelles et des langues étrangères. L'importance des arts et de la culture pour l'épanouissement de la personne est soulignée, mais ils ne figurent pas parmi les priorités du nouveau plan (qui sont les sciences, la technique et les activités se référant à un contexte de rapprochement économique et politique des États du monde). L'école est invitée à permettre aux élèves de faire une série d'expériences : aimer les études et la nature, devenir responsables et respectueux, mais aussi apprendre à savourer le calme, le mouvement, le jeu, la beauté, la nature et l'art (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004). L'éducation aux arts et à la culture joue donc un rôle plutôt contemplatif. Les arts sont également listés parmi dix champs de connaissances : il s'agit d'abord de regarder et d'écouter les œuvres avant d'essayer de les comprendre. La compréhension des œuvres peut être facilitée par l'histoire de l'art et de la musique et par l'apprentissage d'aspects plus théoriques.

2.3.3 L'enseignement des arts et de la culture

Au-delà des horaires flexibles, la réforme de 2004 a introduit les enseignements transversaux (*Fächerbündel* ou groupes de cours). Ainsi, à l'école primaire, les enfants suivent le cours « Homme, nature et culture » d'une durée de 25 heures sur 4 ans. Ce cours regroupe l'éducation aux sciences et au patrimoine avec la musique, les arts plastiques et la création textile. Les enfants sont invités à apprendre à connaître leur environnement naturel et culturel et à le représenter. La pratique de la musique, par exemple, est censée favoriser le développement de l'identité personnelle et collective, de la sociabilité et de l'expression créative.

Au *Gymnasium*, l'horaire flexible prévoit 18 heures sur six ans pour les matières artistiques⁴. Les élèves peuvent également choisir de suivre une spécialisation en musique ou en arts visuels. Douze heures supplémentaires sont alors allouées à ces choix. L'enseignement de la musique vise à développer trois champs de compétences : la création de la musique, l'écoute ainsi que la compréhension de la musique et des messages véhiculés par celle-ci dans un contexte historique, culturel ou social déterminé. Ce cours a comme objectifs l'ouverture à d'autres cultures et la création d'équipes (chorales, orchestres...). Le cours d'arts plastiques ne se limite pas à la création, mais inclut l'histoire de l'art, la rencontre d'œuvres et leur discussion. Des liens vers d'autres disciplines de l'enseignement sont fréquents.

À la *Hauptschule*, l'enseignement transversal « Musique – Sport – Création » est inscrit à l'horaire à raison de 27 heures sur cinq ans, et de trois heures hebdomadaires pendant la dernière année. Ce cours a comme objectif de sous-tendre la formation de la personnalité des élèves,

⁴ La septième et la huitième année du lycée (*Kurstufe*) sont organisées en quatre semestres où les élèves peuvent plus librement choisir leurs cours, comme à l'université.

d'améliorer leurs capacités d'observation, d'imagination et d'expression. Sept domaines de compétences ont été définis pour ce cours : moi et l'autre ; objet et fonction ; espace et temps ; les arts ; le jeu ; le mouvement ; forme et santé.

L'enseignement artistique (musique et arts plastiques) à la *Realschule* se distribue sur 19 heures hebdomadaires en six ans. En musique, les élèves sont confrontés aux tensions entre la tradition culturelle, les cultures musicales étrangères et les tendances musicales actuelles. L'enseignement vise à les inciter à la pratique ultérieure et à la compréhension de cultures étrangères, tout en les familiarisant avec les langues étrangères et avec l'utilisation de nouvelles technologies. Différentes formations professionnelles dans les milieux artistique et culturel leur sont également présentées. En arts plastiques, les élèves sont invités à développer leur créativité et des compétences utiles pour la vie professionnelle, comme la résolution de problèmes et l'autonomie.

Le ministère de l'Éducation a lancé, en 1984, un programme d'action visant à soutenir l'éducation aux arts et à la culture dans les écoles. Les objectifs du programme sont non seulement la multiplication des projets à l'école, mais aussi des liens plus étroits avec d'autres écoles, des artistes, des communes et des institutions. Chaque année, de nouveaux thèmes sont choisis afin qu'ils puissent inspirer les travaux artistiques à l'école. Des formations sont également organisées. Un site Internet contient des informations utiles pour les enseignants et les élèves (www.schulkunst-bw.de).

Le gouvernement du Bade-Wurtemberg est par ailleurs conscient de l'importance des activités artistiques en dehors du temps scolaire, dans un contexte plus général d'évolution vers une société des loisirs. Le *Land* est très riche en écoles d'art et de musique et le gouvernement participe à leur financement. Plusieurs concours sont organisés afin d'encourager les performances et les productions artistiques des jeunes (*Jugend musiziert*, *Jugendkunstpreis Baden-Württemberg*, *Nachwuchs-Kleinkunstpreis*, *Jugendfilmpreis*).

2.4 Saxe

La Saxe, un ancien Land de l'Allemagne de l'Est, compte 4,3 millions d'habitants répartis sur 18 400 km² (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2004). Sa capitale est Dresde, d'autres grandes villes sont Leipzig et Chemnitz.

Après quatre ans d'études primaires, les écoliers saxons suivent deux années d'études d'orientation au sein d'un *Gymnasium* ou d'une école appelée *Mittelschule*, mais au cours desquelles leur choix d'établissement peut être facilement modifié. Par la suite, ils fréquentent

les années restantes du *Gymnasium* ou de la *Mittelschule*, qui propose différents cheminements et diplômes comparables à ceux de la *Hauptschule* ou de la *Realschule*.

2.4.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Le ministère saxon *Staatsministerium für Kultus* s'occupe du système scolaire du *Land*, il définit et approuve les contenus de l'enseignement et décide de la construction d'écoles et de leur équipement. Parmi ses responsabilités se trouve également l'encouragement aux activités culturelles et musicales dans les écoles.

Le *Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst* est chargé de l'enseignement postsecondaire et de la politique culturelle, notamment dans sa dimension internationale. Il est également responsable des écoles d'art et du financement de divers projets. Les activités jeunesse relèvent cependant principalement du ministère de l'éducation.

L'institut de recherche chargé de faire le lien entre la théorie et la pratique en matière d'éducation est le *Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung* ou *Comenius-Institut*. L'institut est, entre autres, chargé de développer et d'évaluer les programmes d'enseignement, d'assister les écoles, de créer des réseaux au niveau régional et de coopérer avec les enseignants et des partenaires du monde économique, scientifique et culturel.

2.4.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture

Dans le cadre d'une réforme des programmes d'enseignement de la Saxe en 2004, un document d'orientation concernant l'éducation aux arts et à la culture a été publié (Comenius-Institut, 2004). Il s'agit d'un cadre contraignant qui définit la vision, les objectifs et la réalisation pratique de l'éducation aux arts et à la culture. Celle-ci est vue comme une fonction-clef pour le développement de la personne, sur le plan individuel comme sur le plan social. Elle doit avoir lieu en étroite relation avec le monde culturel et doit transmettre les traditions culturelles locales, en formant ainsi l'identité culturelle des jeunes tout en leur apprenant la tolérance. Le document souligne également l'utilité des compétences acquises grâce à l'éducation aux arts et à la culture dans un contexte de modernisation économique et technologique.

Les trois objectifs principaux de l'éducation aux arts et à la culture sont le développement des capacités individuelles d'expression et de création, le développement des capacités de perception et l'épanouissement personnel parallèlement à la responsabilisation sociale.

À l'école, ces objectifs doivent être réalisés à travers la pratique, libre et encadrée, la discussion de différentes perspectives (historique, socioculturelle, etc.) et la rencontre critique avec des œuvres d'art. Une attention particulière est accordée à la formation de partenariats avec des

structures artistiques et culturelles et à la participation des élèves à des événements et activités qui se déroulent en dehors du temps scolaire.

L'enseignement artistique doit, selon les précisions du ministère de l'Éducation saxon dans le même document, développer tout particulièrement la « compétence de l'image ». Celle-ci est définie comme la capacité d'utiliser le langage des images comme vecteur de communication. Par ailleurs, les formes artistiques modernes et contemporaines sont au centre de l'enseignement.

L'enseignement de la musique part du constat du rôle de celle-ci dans le processus de recherche et de formation de l'identité culturelle et de son utilité lorsqu'il s'agit de surmonter des différences culturelles. La diversité des activités musicales proposées (l'existence de chorales ou orchestres, par exemple) contribue en outre à l'amélioration de l'attractivité des établissements d'enseignement.

2.4.3 L'enseignement des arts et de la culture

À l'école primaire, trois heures hebdomadaires sont réservées à l'éducation artistique et musicale en première et en deuxième année, cinq heures en troisième et quatre heures en quatrième année. L'enseignement des arts s'articule autour du dessin, du bricolage et de l'action (théâtre, danse) tandis que les cours de musique se concentrent sur la pratique des enfants avec un minimum de théorie, et sur l'insertion des contenus dans l'actualité et dans l'environnement des enfants.

Au *Gymnasium*, deux heures hebdomadaires de musique et deux d'éducation artistique sont prévues en première année et une pour chaque enseignement au cours des années suivantes, à l'exception de la quatrième année où l'horaire prévoit deux heures de musique et une d'éducation artistique. Il est également possible, à partir de la quatrième année, de choisir une concentration artistique pour les dernières années du *Gymnasium*. Les grandes lignes de l'éducation aux arts et à la culture, préconisées dans le document d'orientation de 2004, se reflètent dans le programme d'enseignement du *Gymnasium*. Un thème particulier est assigné à chaque année d'études : nature et art (1^{ère} année), mondes de couleur (2^e année), richesse du Clair-obscur (3^e année), fascination de l'espace (4^e année), défi des matériaux et de la technique (5^e année), image — mouvement — processus (6^e année) et images du monde — monde des images (7^e et 8^e année). En musique, la pratique reste importante mais le temps qui lui est alloué décroît au fur et à mesure de l'avancement des années au profit de l'écoute, de l'analyse et de la mise en contexte (historique, social, etc.) de la musique.

Fondé sur les grandes lignes du document d'orientation de 2004, l'enseignement des arts et de la musique dans la *Mittelschule* prévoit une approche thématique par niveau d'études, selon sensiblement les mêmes thèmes qui ont été choisis au *Gymnasium*. Le but ultime est de contribuer à la formation de la personne, au développement des compétences transversales,

mobilisables dans la vie quotidienne et professionnelle, mais aussi à la détente des élèves. Les horaires prévus pour les deux cours sont de quatre heures en première année, et de deux par la suite.

2.5 Conclusion

En résumant, nous pouvons souligner les similarités qui existent dans les trois *Länder* étudiés, en ce qui concerne leur système d'éducation en général comme les grandes lignes de leur vision de l'éducation aux arts et à la culture. À tous les niveaux, l'enseignement des arts et de la culture est essentiellement tourné vers les arts plastiques et la musique, mais peut comprendre l'éducation manuelle comme les travaux de création textile. Le côté pratique est souvent privilégié par rapport aux aspects théoriques des disciplines.

Les *Länder* étudiés n'ont pas de dispositifs spécifiques d'enseignement aussi développés qu'en France : l'accent est plutôt mis sur les enseignements transversaux et sur les activités extrascolaires. En effet, le réseau des écoles d'art et de musique est très développé en Allemagne.

Les préoccupations interculturelles sont très présentes et 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 deuxième 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.

3 ÉTATS-UNIS

3.1 Introduction

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 % des sommes proviennent des États, des collectivités territoriales et du secteur privé. Une partie importante de ce financement est tirée des impôts fonciers locaux, d'où des différences parfois importantes dans les ressources que les écoles ont à leur disposition (U.S. Department of Education, 2006).

Près de 90 % des élèves sont inscrits dans des écoles élémentaires et secondaires publiques, les autres fréquentent des établissements privés, souvent administrés par des organisations religieuses, ou sont scolarisés à la maison (*home schooling*) (Cheeseman Day et Jamieson, 2003). Règle générale, le parcours scolaire des enfants commence à la *Elementary School* que les écoliers fréquentent pendant six ans. La *Middle School* dure ensuite trois ans et la *High School*, quatre ans. Par la suite, les jeunes peuvent choisir entre une formation universitaire ou professionnelle.

Les programmes d'enseignement sont souvent définis au niveau local par les conseils responsables d'un district scolaire. Les États fédérés précisent, quant à eux, les grandes orientations et les exigences de passage d'un niveau à l'autre. Malgré le fait que les États-Unis n'ont pas de système d'éducation nationale, le gouvernement central produit, lui aussi, des orientations et des programmes éducatifs à l'intention des écoles publiques et privées.

Après la tendance, dans les années 1960 et 1970, de donner plus de choix aux élèves dans leurs programmes, des études ont relevé un engouement pour ces options et une baisse de niveau préoccupante dans les matières conventionnelles. Le rapport *A Nation at Risk* en est un exemple éloquent (National Commission on Excellence in Education, 1983). En réaction à ces résultats, le Congrès a adopté en 1994 un programme intitulé *Goals 2000 : Educate America Act* (U.S. Department of Education, 1994). Ce programme visait principalement à fournir un soutien financier aux États fédérés pour les aider à améliorer les performances de tous les étudiants dans les matières de base.

Ce document revêt une importance particulière dans le cadre de notre recherche dans la mesure où il inscrit les arts parmi les disciplines-clefs que chaque élève doit maîtriser. En effet, bien que les arts et la musique fassent partie des enseignements dispensés par les écoles primaires depuis le début du 19^e siècle (Gary, 1997), il s'agissait là de la première fois où l'importance des arts dans l'éducation des jeunes avait obtenu une telle reconnaissance formelle.

Parallèlement, des standards nationaux en matière d'éducation aux arts et à la culture ont été élaborés (Consortium of National Arts Education Associations, 1994). Ceux-ci définissent notamment le niveau de connaissances et de compétences que les élèves devraient avoir atteint à la fin de la *Elementary School*, de la *Middle School* et de la *High School*. Quatre disciplines sont prises en considération : danse, musique, théâtre et arts visuels. Le gouvernement central n'ayant pas l'autorité nécessaire pour imposer ces disciplines au niveau des États fédérés, il utilise néanmoins son influence pour inciter ceux-ci à les suivre, dans le but d'harmoniser les pratiques au niveau du pays et de permettre la comparaison dans la performance des élèves.

Un deuxième programme d'envergure a été adopté par le gouvernement de George W. Bush en 2001 : le *No Child Left Behind Act*, qui s'inscrit dans un contexte de faibles performances des jeunes États-Uniens en matière d'alphabétisation et de connaissances scientifiques et mathématiques par rapport à d'autres pays industrialisés. L'enquête PISA menée par l'OCDE n'est pas étrangère à la naissance de cette loi. Elle propose de tester le niveau des élèves et de laisser plus de liberté aux parents pour choisir l'école de leurs enfants. Une école qui obtient de faibles résultats lors des évaluations peut disposer d'aides financières pour organiser des « services d'éducation supplémentaires », comme les cours de soutien (U.S. Department of Education, 2002). Le programme reconnaît, encore une fois, l'importance de l'éducation aux arts et à la culture pour le développement des jeunes puisqu'il l'insère parmi les disciplines fondamentales. Par contre, il ne définit pas le contenu *a minima* des programmes ni n'établit une exigence d'examens, contrairement aux autres disciplines.

La communauté artistique et culturelle et le monde de l'éducation avaient exprimé la crainte que ces lacunes puissent nuire à l'éducation aux arts et à la culture. En réponse à cela, le ministre de l'éducation de l'époque, Rod Paige, avait adressé une lettre aux directeurs des établissements d'enseignement (Paige, 2004). Il y soulignait l'importance des arts pour le développement des jeunes et la nécessité de proposer aux élèves un programme riche, non seulement à l'école, mais aussi dans le cadre d'activités extrascolaires.

Ces engagements répétés du gouvernement états-unien en faveur de l'éducation aux arts et à la culture ne sont d'ailleurs pas sans conséquences pratiques. Un système de collecte de données relativement à l'éducation aux arts et à la culture a été créé en 1999 et a produit un premier état des lieux en 2002 (Carey, Kleiner *et al.*, 2002). L'un de ses constats principaux est que 94 % des établissements publics d'enseignement primaire proposent l'enseignement de la musique et 87 %, des cours d'arts visuels. Au niveau secondaire, ces chiffres sont de 90 % et 93 %, respectivement. Un nombre plus limité d'établissements proposent les deux autres disciplines présentes dans les standards nationaux de 1994, le théâtre et la danse.

Une multitude d'acteurs s'intéressent à la promotion de l'éducation aux arts et à la culture au niveau national. Au-delà du ministère de l'Éducation, le *President's Committee on the Arts and the Humanities*, qui existe depuis 1982, a élevé les besoins des jeunes au niveau de ses priorités. L'un de ses quatre domaines d'intervention est, en effet, l'apprentissage des arts par les jeunes. Le comité finance notamment un concours appelé *Coming Up Taller* qui permet d'honorer et de financer des activités artistiques extrascolaires organisées par les communautés locales.

Une autre organisation publique est l'agence *National Endowment for the Arts*, créée en 1965. Investie du mandat de soutenir les arts et de démocratiser l'accès aux arts, elle a inscrit la promotion de l'éducation aux arts et à la culture dans son énoncé de mission. L'agence finance un grand nombre d'initiatives aux niveaux scolaire et extrascolaire, mais aussi des programmes destinés aux enfants en âge préscolaire. Elle travaille également en partenariat avec d'autres acteurs publics et privés lors de la conception et de la mise en œuvre de projets et mène des recherches en matière d'éducation aux arts et à la culture.

La *National Association of State Boards of Education*, qui fédère les autorités chargées d'établir les programmes scolaires au niveau des États, s'est récemment penchée sur l'éducation aux arts et à la culture et a publié un rapport intitulé *The Complete Curriculum : Ensuring a place for the arts and foreign languages in American's schools* (National Association of State Boards of Education, 2003). Le rapport mentionne les bénéfices que peut avoir l'enseignement des arts et souligne qu'il existe un risque que les arts soient évincés de la partie centrale des programmes d'enseignement.

La *Kennedy Center Alliance for Arts Education Network* regroupe 46 organisations au niveau des États et travaille en partenariat avec la division de l'éducation du *John F. Kennedy Center for the Performing Arts*. Sa raison d'être est d'encourager les politiques, les pratiques et les partenariats visant à inclure les arts au cœur de l'éducation aux États-Unis. La page Internet de l'alliance contient des informations relatives à des initiatives et programmes locaux ainsi que différentes publications et liens vers des ressources en matière d'éducation aux arts et à la culture (www.kennedy-center.org/education/kcaeen).

Enfin, un autre acteur majeur en matière d'éducation aux arts et à la culture est l'association *Arts Education Partnership*. Créée en 1994 dans la foulée des *Goals 2000* par le ministère de l'Éducation et le *National Endowment for the Arts*, elle est gérée par le *Council of Chief State School Officers* et la *National Assembly of State Art Agencies*. Il s'agit d'une coalition de 140 organisations du monde de l'éducation, des arts, des affaires, du mécénat et du secteur public. Elle est particulièrement active en matière de recherche sur les thèmes de l'éducation aux arts et à la culture. Parmi ses publications se trouvent des documents visant à promouvoir l'enseignement des arts (Bruce, 1998 ; Longley, 1999), des guides explicatifs (*Arts Education*

Partnership, 1999), mais aussi des inventaires de la recherche scientifique en matière d'éducation aux arts et à la culture (Deasy, 2002).

Nous allons examiner, ci-après, la vision, les politiques et les pratiques en matière d'éducation aux arts et à la culture de trois États en particulier : la Californie, le Massachusetts et l'État de New York.

3.2 Californie

Avec près de 35 millions d'habitants, la Californie est l'État le plus peuplé des États-Unis (U.S. Census Bureau, 2006). Les villes principales sont Los Angeles, San Diego, San Jose, San Francisco, ainsi que la capitale, Sacramento.

Plus de 1 000 districts scolaires regroupent près de 9 300 écoles de différents types : il n'existe pas un système scolaire unique pour tout l'État. Un même établissement peut recevoir les enfants d'âge préscolaire (Kindergarten) jusqu'à la dernière année de la High school (on parle alors des écoles « K-12 »), comme il peut y avoir des écoles spécialisées par niveaux.

Le financement du système de l'éducation, en grande partie fondé sur les impôts fonciers, a été mis en question à maintes reprises par les résidents de Californie, car leur constitution permet de décider, par référendum, de limiter l'augmentation des impôts fonciers (*California State Constitution*, 1849). Cette spécificité n'est pas sans conséquences pour l'enseignement des arts, parfois considéré comme « non-essentiel » par les votants.

3.2.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Le ministère de l'Éducation californien (*California Department of Education*) a comme mission de permettre à chaque personne d'avoir accès à un système d'éducation de haut niveau (Lowen Agee, 2006). L'organe exécutif du ministère est le *California State Board of Education*, qui élabore notamment les programmes, approuve les supports éducatifs et suggère les évaluations. Les programmes proposés par cet organe ne sont cependant que des lignes directrices, car les autorités locales d'enseignement ont le pouvoir d'approuver les programmes des cours offerts (California Department of Education, 2001).

Un autre acteur au niveau de l'État californien est le *California Arts Council*, une agence publique qui est chargée de faire connaître l'impact positif qu'ont les arts pour la richesse culturelle, économique et intellectuelle des communautés et des écoles. Une attention particulière est accordée aux enfants et aux communautés défavorisées. Un programme-phare du *California Arts Council* est le programme de financement *Youth Education in the Arts* (YEA !) qui soutient la tenue d'ateliers artistiques dans des écoles ou des collectivités territoriales.

La *California Alliance for Arts Education* cherche à promouvoir l'enseignement des arts dans les écoles californiennes. L'organisation regroupe des artistes, des associations, des enseignants, des parents, le secteur public et des collectivités locales. Sur son site Internet (www.artsed411.org) sont publiés différents documents d'information et des matériaux pour les enseignants.

3.2.2 La vision et l'enseignement des arts et de la culture

Le ministère de l'Éducation californien a publié, en 2001, des programmes pour l'éducation aux arts et à la culture dans les écoles publiques de l'État, du niveau préscolaire jusqu'à la fin de la *High School*. Le document intitulé *Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools, Prekindergarten through Grade Twelve* propose des contenus pour l'enseignement de la danse, de la musique, du théâtre et des arts visuels. Il s'agit de la première fois qu'un document officiel traite des programmes en matière d'éducation artistique, en définissant les compétences, les connaissances et les habiletés que les étudiants devraient avoir développées aux différents niveaux de leur parcours scolaire. Ce document a été publié suite à une loi signée par le gouverneur de l'époque, Gray Davis, qui exigeait l'adoption de programmes pour l'enseignement artistique sans pour autant spécifier leur caractère contraignant. En effet, chaque établissement peut décider ou non de suivre ces programmes puisque aucune évaluation des élèves n'est prévue dans la loi (California Department of Education, 2001). Le document souligne néanmoins que l'éducation aux arts et à la culture est l'une des disciplines centrales de l'enseignement et devrait comprendre les dimensions suivantes : la pratique ; la lecture sur les arts et les artistes ; la recherche, la rédaction et la communication au sujet des arts ; la réflexion ; la critique fondée sur des connaissances préalablement acquises. La représentation de la diversité culturelle de la Californie, l'utilisation, dans la mesure du possible, des nouvelles technologies et le caractère transversal des enseignements sont d'autres aspects abordés.

Un document-cadre très détaillé au sujet de l'éducation aux arts et à la culture a été publié en 2004 (Curriculum Development and Supplemental Materials Commission, 2004), en prenant comme point de départ le document de 2001. N'étant pas non plus un texte contraignant, le document-cadre vise à aider les autorités locales et les enseignants à élaborer leurs programmes d'enseignement des arts. Compte tenu de l'importance des nouvelles technologies de l'information dans l'économie californienne, le document essaie de souligner le rôle que peuvent jouer ces technologies dans l'enseignement des arts. Les compétences-clefs qui devraient être développées par les élèves sont regroupées dans six catégories : la perception artistique ; l'expression créative ; la connaissance du contexte culturel et historique ; l'évaluation esthétique ; l'établissement de connections transdisciplinaires. La création de partenariats est identifiée comme fondamentale dans le cadre de l'éducation artistique.

Quant à la pratique de l'enseignement des arts et de la culture en Californie, la délégation de l'autorité en matière d'enseignement aux districts scolaires locaux rend une synthèse impossible. Le Code de l'éducation de la Californie détermine uniquement que les enseignements obligatoires jusqu'à la fin de la *High School* doivent inclure les arts (*California Education Code*, sections 51210 et 51220). Par contre, le nombre d'heures d'enseignement n'est pas défini.

Une caractéristique du système d'éducation californien sont les *Charter Schools* qui, de par leur statut spécifique, ne sont pas soumises à certains règlements publics en matière d'éducation, mais qui restent des écoles publiques. Ce statut spécifique existe depuis 1992, la Californie étant le deuxième État à permettre l'existence de ce type d'écoles, qui offrent souvent une spécialisation en arts (Lowen Agee, 2006).

3.3 Massachusetts

Parmi les plus petits États en termes de surface, le Massachusetts compte environ 6,4 millions d'habitants, dont un dixième réside dans sa capitale, Boston (U.S. Census Bureau, 2006). Son système scolaire public est parmi les plus réputés aux États-Unis. Ses universités (Harvard, MIT) ont une renommée mondiale.

Une réforme majeure du système de l'éducation du Massachusetts a eu lieu en 1993. Un certain nombre de grands objectifs, regroupés sous le nom de *Massachusetts Common Core of Learning*, ont été énoncés à l'intention des 900 000 élèves des 1 800 écoles publiques de l'État (Massachusetts Department of Education, 1994). Ces objectifs ont été élaborés suite à la tenue de consultations dans tout l'État. Quelques années plus tard, des programmes ont été créés pour sept domaines d'enseignement principaux, dont les arts.

3.3.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Comme celui de la Californie, le *ministère de l'Éducation* du Massachusetts vise à garantir une éducation de qualité pour tous. Le *Massachusetts Board of Education* l'épaulé dans les aspects opérationnels de la gestion du système d'éducation. Encore une fois, les documents publiés par ces deux institutions, ayant trait aux programmes d'enseignement, se veulent uniquement des lignes directrices car la détermination des contenus relève des autorités locales.

Une association du secteur privé est la *Massachusetts Alliance for Arts Education*. Elle regroupe des éducateurs, des gestionnaires d'écoles, des associations d'artistes et des membres des collectivités locales afin de mettre en commun des idées et des résultats de la recherche en matière d'éducation aux arts et à la culture. L'association mène en outre des campagnes de sensibilisation sur l'importance de l'éducation aux arts et à la culture auprès des décideurs politiques et des responsables du secteur de l'éducation.

Le *Massachusetts Cultural Council* soutient les arts et la culture au niveau de l'État par le biais de subventions financières, de partenariats et de services destinés à des organisations culturelles, à des écoles, à des communautés et à des artistes. Une partie de son site Internet (www.massculturalcouncil.org) est réservée à des nouvelles du secteur de l'éducation aux arts et à la culture. On y trouve également des ressources à l'intention des éducateurs et du grand public.

3.3.2 La vision et l'enseignement des arts et de la culture

La réforme du système d'éducation de 1993 a permis aux arts d'être inclus parmi les sept disciplines fondamentales de l'enseignement. Le document *Common Core of Learning* (Massachusetts Department of Education, 1994) établit que chaque élève devrait connaître et comprendre la nature du processus de création, les caractéristiques des arts visuels, de la musique, de la danse et du théâtre ainsi que leur importance dans la formation de l'héritage culturel et historique. Les élèves sont également appelés à développer leur esprit critique et les compétences qui leur permettront la pratique des arts pour leur plaisir personnel.

En 1999, des programmes pour l'enseignement des arts et de la culture ont été adoptés par le *Massachusetts Board of Education* (Massachusetts Department of Education, 1999). L'idée sous-jacente de ces programmes est que les arts permettent d'exprimer des idées et des émotions qui ne peuvent être véhiculés par des mots. La connaissance des formes d'expression artistique est donc nécessaire afin de maîtriser ce type de communication. Le ministère de l'Éducation du Massachusetts souhaite, dans le document, que les élèves puissent s'exprimer dans au moins une forme d'art lors de leur graduation. Dans cette optique, il insiste sur la nécessité de commencer l'éducation artistique dès la première année d'école. En publiant une vision articulée de l'éducation artistique, qui comporte notamment des liens vers d'autres disciplines, le ministère souhaite fournir un point de départ aux autorités locales dans l'élaboration de leurs propres programmes.

3.4 New York

Le plus grand district scolaire des États-Unis se trouve dans l'État de New York : il s'agit de la ville de New York, où plus d'un million d'élèves fréquentent 1 200 écoles différentes. En raison de sa grande taille, le système d'éducation publique de la ville de New York joue un rôle très important au niveau national en matière d'élaboration des standards et de choix des supports d'enseignement, tels que les manuels scolaires.

Une crise budgétaire importante à la fin des années 1970 a touché les très riches programmes en matière d'éducation aux arts et à la culture de la ville de New York. Auparavant, différentes options étaient proposées aux élèves, qui pouvaient suivre des cours de danse, de théâtre, de

musique ou d'arts visuels tout au long de leur scolarité. Des coupures budgétaires ont pratiquement mené à la disparition des programmes d'éducation aux arts et à la culture dans les écoles publiques au cours des 20 années suivantes (Center for Arts Education, 2006). Le début des années 1990 a été marqué par une prise de conscience du milieu artistique et culturel ainsi que du monde de l'éducation et a mené à la création de différents programmes et à la naissance d'organisations spécifiques.

3.4.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Le *ministère de l'Éducation* de l'État de New York fait partie de l'*University of the State of New York*. Les deux institutions sont gérées par un *Board of Regents* qui choisit des *Commissioners of Education* responsables de cinq branches principales, parmi lesquelles figurent l'éducation primaire et secondaire ainsi que l'éducation culturelle. La branche de l'éducation culturelle compte parmi ses champs de compétence la gestion des musées, des archives, des bibliothèques et de la radiodiffusion.

Le *New York State School Boards Association* représente les quelques 700 districts scolaires de l'État qui, eux, sont responsables des politiques locales en matière d'éducation.

Différents *Boards of Cooperative Educational Services (BOCES)* existent dans l'État de New York. Il s'agit d'organisations publiques qui proposent des programmes et services éducationnels aux écoles en dehors des grandes villes comme New York ou Buffalo. Les *BOCES Arts-in-Education* visent plus particulièrement à faire découvrir le patrimoine artistique et culturel de l'État de New York aux élèves, au travers d'expositions et d'ateliers.

Un grand nombre d'autres acteurs œuvrent dans le domaine de la promotion de l'éducation aux arts et à la culture dans l'État de New York. *Partners for Art Education* fournit du soutien financier et technique à des initiatives de partenariat entre élèves, enseignants et artistes. L'association gère notamment le programme *School Arts Partnerships* qui vise à permettre à des artistes de visiter des écoles. Une finalité du programme est de contribuer, à travers les enseignements tirés de ces expériences, à l'élaboration de programmes d'enseignement multidisciplinaires.

La *New York State Alliance for Arts Education* a été créée en 1973 à l'initiative du *New York State Council on the Arts* et du *New York State Education Department*. Sa mission est la diffusion d'informations relatives à des programmes pilotes et à des financements disponibles ainsi que la promotion de l'éducation aux arts et à la culture aux niveaux local, de l'État et national.

La *New York State Art Teachers Association* regroupe des enseignants de tous les niveaux scolaires, et œuvre depuis sa création en 1948 au soutien de la cause de l'éducation aux arts et à la culture. L'association joue un rôle d'observateur des tendances en matière d'éducation aux arts et à la culture, représente l'État de New York au niveau fédéral, et propose différents programmes aux élèves et aux enseignants. Des expositions et des événements tels que les « Jeux olympiques des arts visuels » sont organisés à l'intention des élèves, tandis que les enseignants peuvent participer à des formations et à des conférences.

D'autres organisations représentent plus spécifiquement les intérêts de la ville de New York. La *New York City Arts in Education Roundtable* constitue, depuis 1992, un forum de rencontre pour les organisations dont le but est de faire rencontrer élèves et artistes dans le cadre de l'enseignement. Différentes activités telles que conférences et séminaires sont organisées chaque année à l'intention de ses membres. L'organisation mène également des enquêtes sur les institutions culturelles de la ville et les services éducatifs que celles-ci proposent (New York City Arts in Education Roundtable, 2004).

Enfin, le *Center for Arts Education* s'engage depuis 1996 à rendre l'éducation aux arts et à la culture accessible à chaque enfant de la ville de New York, principalement en soutenant la création de partenariats et de programmes qui démontrent que les arts peuvent contribuer au développement de l'enfant.

3.4.2 La vision et l'enseignement des arts et de la culture

Le ministère de l'Éducation de l'État de New York a publié, en 1996, un document intitulé *Learning Standards for The Arts*, destiné à guider les autorités locales dans leur adoption de programmes en matière d'éducation aux arts et à la culture (New York State Education Department, 1996). Le document prend acte de la grande diversité des élèves de l'État et souligne que les lignes directrices proposées en tiennent compte. Quatre grands objectifs (*standards*) de l'éducation aux arts et à la culture sont définis : la création et la participation des élèves ; la connaissance des matériaux et des ressources artistiques ; l'analyse des œuvres d'art ; la compréhension des dimensions culturelles et de la contribution des arts. Ces objectifs sont ensuite déclinés pour les quatre disciplines artistiques, la danse, la musique, le théâtre et les arts visuels, et ce, à trois niveaux de compétences (débutant, intermédiaire et avancé). Les auteurs du document souhaitent que chaque élève puisse maîtriser toutes ces disciplines à un niveau débutant, deux d'entre elles à un niveau intermédiaire et une à un niveau avancé. Afin de mesurer l'accomplissement des élèves, des exemples d'actions et des indicateurs de performance sont proposés pour chaque objectif, chaque niveau et chaque discipline.

Un guide spécifiquement dédié à l'enseignement de la musique a été publié en 2002, et un guide pour le théâtre en 2004 (New York State Education Department, 2002 ; New York State

Education Department, 2004). Ces guides, élaborés avec le concours de professeurs d'art, prennent appui sur le document de 1996 et fournissent un grand nombre d'exemples d'activités pour répondre aux indicateurs proposés pour les disciplines de la musique et du théâtre.

Puisque la grande diversité des programmes et des établissements d'enseignement ne nous permet pas de décrire la pratique de l'éducation aux arts et à la culture dans l'État de New York, nous concluons cette partie avec un exemple de réalisation. En 1995, la fondation Annenberg a décidé de financer un projet intitulé *The New York City Annenberg Challenge for Arts Education* (Annenberg Institute for School Reform, 2003). Le but de ce projet était double : la promotion d'un changement dans le système d'éducation dans son ensemble et l'amélioration de l'éducation aux arts et à la culture dans le système public d'éducation. Le projet a mené à l'établissement du *Center for Arts Education* (cf. *supra*, partie 3.4.1) qui a créé des partenariats entre le ministère de l'Éducation, le ministère de la Culture et une grande association d'enseignants. De multiples initiatives isolées et souvent *ad hoc* ont pu être regroupées dans un système cohérent de partenariats et davantage d'élèves ont pu profiter des ressources culturelles et artistiques locales dans le cadre de leur scolarité.

3.5 Conclusion

L'exemple états-unien constitue un modèle d'éducation aux arts et à la culture marqué par une diversité importante d'acteurs et de programmes. Les partenariats avec le secteur privé sont très fréquents car le système scolaire lui-même doit trouver une partie de son financement dans le milieu privé. Des mécènes agissent par le biais de leurs fondations pour encourager le développement de l'éducation aux arts et à la culture : citons à cet effet les fondations Annenberg ou John F. Kennedy.

Malgré ce caractère hétéroclite, nous pouvons relever des similitudes dans les programmes élaborés aux niveaux des États analysés et leur respect des lignes directrices proposées au niveau national. Tous ces documents traitent des mêmes quatre disciplines, la danse, la musique, le théâtre et les arts visuels, et se distinguent par l'attention accordée aux aspects pratiques de l'éducation aux arts et à la culture. En effet, plutôt que de détailler des énoncés de vision, les publications étudiées proposent un grand nombre d'exemples d'activités et de compétences concrètes que les élèves devraient développer, des indicateurs de performance et des instruments pour mesurer les performances des élèves.

4 CANADA

4.1 Introduction

Le Canada étant un pays avec un système de gouvernement fédéral au même titre que les États-Unis et l'Allemagne, l'éducation et la culture relèvent de la responsabilité des différentes provinces et territoires.

Au niveau fédéral, le *Conseil des ministres de l'Éducation* constitue, depuis 1967, un forum de discussion pour les ministres de l'Éducation provinciaux et territoriaux. Il agit comme porte-parole de l'éducation au Canada ainsi qu'au niveau international et produit des rapports sur divers aspects de l'éducation. Une grande partie de ces documents sont publiés sur le site Internet du Conseil (www.cmec.ca), cependant, aucune publication relative à l'éducation aux arts et à la culture n'a pu être recensée.

D'autres acteurs qui s'intéressent davantage au rôle que les arts et la culture peuvent jouer dans l'éducation des jeunes : le *Conseil canadien pour les arts* et la *Conférence canadienne des arts*. Le premier a été créé par une loi du Parlement en 1957 et a comme mission de favoriser et de promouvoir l'étude, la diffusion et l'exercice des arts. Il assure également le secrétariat de la *Commission canadienne pour l'UNESCO* qui a publié plusieurs énoncés de vision de l'éducation aux arts et à la culture que nous aborderons plus loin dans cette partie. Sur son site Internet, le Conseil propose, entre autres, une page dédiée à la promotion des arts dans l'éducation des jeunes Canadiens (www.canadacouncil.ca). Il y souligne son engagement à soutenir les jeunes artistes et les théâtres pour jeunes publics et à favoriser les contacts entre les jeunes et les arts.

La Conférence canadienne des arts existe depuis 1945 et regroupe des organismes artistiques, des artistes et des mécènes. Elle travaille, au nom de ses membres, à la reconnaissance des arts par les gouvernements, à l'accroissement des subventions et à un éveil grandissant du public aux arts et à la culture. Elle a également contribué à la naissance du Conseil canadien pour les arts et à la Commission canadienne pour l'UNESCO en 1957. En matière d'éducation aux arts et à la culture, la Conférence gère un programme d'envergure nationale, GénieArts. Ce programme vise à améliorer la vie et la capacité d'apprentissage des jeunes Canadiens en intégrant l'art aux programmes scolaires. Artistes, éducateurs, écoles et collectivités collaborent pour intégrer les arts au travail quotidien des élèves dans des matières de base comme les sciences sociales, les mathématiques et les langues. Jusqu'en 2006, le programme a permis à plus de 223 000 jeunes de 1 400 écoles de travailler avec plus de 3 000 artistes, 9 500 éducateurs et 5 000 bénévoles à des projets GénieArts (www.geniearts.ca).

La *Commission canadienne pour l'UNESCO* s'est récemment penchée sur l'éducation aux arts et à la culture, et ce, en préparation à la Conférence mondiale sur l'éducation artistique qui a eu lieu à Lisbonne en mars 2006. Une série de consultations à travers le Canada a eu lieu entre octobre 2004 et décembre 2005, où près de 180 artistes et représentants d'organisations gouvernementales et non gouvernementales de l'ensemble des provinces et territoires ont été interrogés. Un rapport final (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2006) contient un plaidoyer pour l'éducation artistique, un aperçu des effets de l'éducation artistique ainsi que des propositions pour une stratégie promotionnelle et une meilleure formation des enseignants.

Un acteur relativement jeune sur la scène de la promotion de l'éducation aux arts et à la culture est la *Coalition pour l'éducation d'arts [sic] au Canada* (CEAC). Créée en 2003 par les participants d'un symposium annuel sur l'éducation aux arts et à la culture qui s'est tenu depuis 1997, la CEAC a comme mission de développer une infrastructure nationale pour promouvoir l'éducation aux arts et à la culture et pour soutenir et financer des initiatives à l'échelle nationale. La coalition a également publié plusieurs documents où elle développe sa position, tels que *Sharing the vision* (The National Symposium on Arts Education, 2001) et *Making the vision happen* (The National Symposium on Arts Education, 2001b). Selon ces documents, les arts sont essentiels dans un contexte de diversité culturelle croissante et dans un monde en évolution continue, caractérisé par la violence et l'incompréhension. Les arts permettraient également d'acquérir des compétences utiles dans le monde du travail et dans la vie de tous les jours : c'est pourquoi il est suggéré de proposer l'enseignement des arts aux jeunes. Cet enseignement devrait être composé de deux volets : l'apprentissage des arts pour leur intérêt intrinsèque, afin de maîtriser les techniques de base, et l'utilisation des arts pour faciliter l'apprentissage d'autres matières, par exemple, le théâtre pour illustrer des événements historiques. La Coalition souligne l'importance de former des partenariats afin de mettre en œuvre cette vision.

La *Société canadienne d'éducation par l'art* est une association regroupant les éducateurs spécialisés en arts plastiques, des artistes-enseignants et d'autres personnes intéressées à promouvoir l'enseignement des arts plastiques au Canada. Fondée à Québec en 1955, elle vise l'avancement de l'éducation artistique, la diffusion d'informations concernant les événements, les activités, les politiques et les recherches dans le domaine de l'enseignement des arts plastiques ainsi que l'établissement de standards de qualité élevés dans la profession.

Dans les parties qui suivent, nous allons examiner les politiques en matière d'éducation aux arts et à la culture de trois provinces canadiennes, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique. Selon Statistique Canada, ce sont les gouvernements de ces provinces qui, après le Québec⁵, investissent davantage dans l'éducation aux arts et à la culture : en 2003-2004, les sommes

⁵ Un bref aperçu de l'approche québécoise en matière d'éducation aux arts et à la culture est présenté en annexe.

investies ont été de 20,8 millions de dollars pour le Québec, de 19,4 millions de dollars pour l'Alberta, de 15,3 millions de dollars pour l'Ontario et de 10,9 millions de dollars pour la Colombie-Britannique (Statistique Canada, 2004).

4.2 Ontario

4.2.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Le *ministère de l'Éducation* ontarien administre les écoles primaires et secondaires publiques de la province, publie les programmes, détermine les exigences d'obtention des diplômes et accorde une aide financière aux conseils scolaires pour l'éducation et pour la construction et l'entretien des écoles.

Le *ministère de la Culture* soutient les arts et les industries culturelles, protège le patrimoine de l'Ontario et est également responsable des bibliothèques publiques de l'Ontario. Le *Comité consultatif ministériel pour les arts et la culture* a été créé en 2004 en tant qu'organisme consultatif du ministère de la Culture. Son *Sous-comité sur l'éducation artistique* est chargé d'étudier les possibilités d'amélioration de l'éducation aux arts et à la culture de la province. Plus particulièrement, le sous-comité est chargé d'établir des liens avec d'autres ministères pour réintroduire les arts dans les écoles de façon intégrée ; d'appuyer la priorité du gouvernement portant sur l'apprentissage obligatoire des arts jusqu'à l'âge de 18 ans par le biais d'activités et de programmes artistiques dans les écoles ; d'identifier et de promouvoir des programmes ayant produit des résultats sociaux et scolaires manifestes ; de favoriser l'éducation artistique durant la petite enfance ; d'étudier les problèmes liés aux enfants et aux jeunes à risque. Il travaille également à l'identification d'un éventail de pratiques exemplaires et de programmes efficaces en éducation artistique, afin de pouvoir donner, dans l'avenir, des conseils à la ministre ontarienne de la Culture (Comité consultatif ministériel pour les arts et la culture, 2006).

La *Ontario Society of Education Through Art* existe depuis 1942 et a comme mandat d'aider les enseignants à faciliter l'apprentissage des élèves à l'aide des arts visuels. L'association est affiliée à la Société canadienne d'éducation par l'art et, comme elle, son rôle principal est d'informer ses membres sur la théorie et la pratique de l'éducation aux arts et à la culture, au travers de ses publications et de la tenue de conférences. Elle fait notamment la promotion d'un programme appelé « Apprendre avec les arts ».

Le *Conseil des Arts de l'Ontario* soutient financièrement, dans le cadre d'un plus large programme de subventions, une multitude de projets en matière d'éducation aux arts et à la culture. Il publie également divers documents, entre autres sur le thème de l'éducation aux arts et à la culture, que ce soit des inventaires de la recherche (Conseil des arts de l'Ontario, 1997 ; Conseil des arts de l'Ontario, 2001) ou des guides pratiques (Pitter, 2005).

4.2.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture

De nouveaux programmes pour l'éducation aux arts et à la culture ont été élaborés en Ontario à la fin des années 1990, dans le cadre d'une réforme plus large du système scolaire qui visait notamment à réduire la durée de l'école secondaire de cinq à quatre ans.

« Plus rigoureux et plus exigeants que les programmes précédents » (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1998 : 2), ils couvrent une gamme plus étendue de connaissances et insistent sur l'acquisition des concepts et des habiletés ainsi que sur l'expression et la création. Les parents jouent un rôle important dans l'éducation aux arts et à la culture de leurs enfants et sont invités à participer activement à leur apprentissage et à les emmener visiter des musées ou assister à des spectacles. Les enseignants doivent non seulement planifier les programmes et organiser des activités pratiques, mais aussi tenir les jeunes au courant des événements culturels qui ont lieu dans la communauté.

Dans le même document, le ministère de l'Éducation souligne l'importance des arts pour le développement intellectuel, social, culturel et affectif des jeunes. L'étude des arts permet, selon lui, d'élargir les horizons des élèves puisqu'ils découvrent différentes traditions artistiques, apprennent à communiquer autrement et à établir des liens vers d'autres matières. Pour toutes ces raisons, l'éducation aux arts et à la culture est considérée comme étant au cœur du mandat et de l'activité des écoles.

4.2.3 L'enseignement des arts et de la culture

Les élèves de l'école primaire de l'Ontario reçoivent tout au long des huit années une éducation obligatoire dans trois domaines : arts plastiques, musique et art dramatique/danse. Ils doivent acquérir les connaissances et les habiletés techniques de base dans les arts ; développer une appréciation des arts sous toutes ses formes ; s'exprimer et communiquer en utilisant une terminologie appropriée ; se servir des arts pour faire valoir leur identité personnelle, linguistique et culturelle (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1998). En arts plastiques, l'élève est invité à développer sa créativité et sa capacité de communiquer par des moyens visuels, tout en aiguisant son sens de l'observation et ses perceptions. L'enseignement de la musique vise à permettre aux jeunes de comprendre et d'apprécier la musique et de développer des habiletés musicales qui lui permettront de tirer plaisir de la musique tout au long de sa vie. En art dramatique et danse, l'apprentissage du langage dramatique et du langage du corps permet à l'élève de connaître de nouveaux outils de communication, de découvrir d'autres comportements, d'autres points de vue et d'autres modes de pensée afin de mieux se préparer à la vie en société.

Il n'y a pas de période obligatoire allouée à l'éducation aux arts et à la culture : les heures d'enseignement sont décidées au niveau de chaque école (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2004). De plus, une étude sur l'enseignement des arts dans la province, réalisée par une fédération de parents d'élèves, révèle qu'il n'y a pas de fonds spécifiquement alloués à l'éducation aux arts et à la culture dans les écoles ontariennes : la richesse des programmes proposés dépend conséquemment en large mesure de la capacité des parents d'élèves d'organiser des campagnes de financement (People for Education, 2004). Le même rapport souligne que le nombre d'écoles élémentaires ayant un enseignant spécialisé en musique a connu une baisse de 32 % depuis l'année scolaire 1997-1998. De plus, il y a des disparités régionales importantes dans la province — une grande partie des enseignants spécialisés travaillent dans les grands centres urbains.

À l'école secondaire, l'enseignement des arts devient optionnel. Les cours proposés sont nombreux : arts visuels, art dramatique ou théâtre, musique, danse, arts médiatiques et arts intégrés — un cours qui regroupe trois différentes formes d'art. L'existence de ces deux dernières matières témoigne de l'intérêt du ministère de l'Éducation pour l'acquisition d'habiletés et de connaissances nécessaires afin de réussir la transition vers les études postsecondaires ou le monde du travail. Chaque matière est structurée autour des mêmes axes : la création, l'analyse et la théorie. À titre d'exemple, le cours d'arts médiatiques vise à intégrer, dans la pratique, des techniques traditionnelles comme la photographie ou l'enregistrement sonore et des technologies émergentes pour créer des réalisations « hybrides » (infographie, multimédia).

D'un point de vue concret, l'éducation aux arts et à la culture dans les écoles secondaires ontariennes a souffert de la réduction de la durée de la scolarité de cinq à quatre ans et des coupures budgétaires dans la culture et dans l'éducation. La compression des horaires a mené à une chute du nombre d'élèves choisissant les arts comme matière optionnelle. Conséquemment, moins de cours sont offerts dans les écoles. Face à cette situation, le gouvernement de l'Ontario a annoncé, en mai 2006, le lancement d'un programme qui développera davantage l'éducation artistique dans la province (Cabinet du Premier ministre de l'Ontario, 2006). Dans le cadre d'un *Programme de partenariat pour l'éducation artistique*, le gouvernement ontarien offrira un montant d'argent équivalent à celui des donateurs du secteur privé. Les projets visés sont ceux qui font la promotion et cherchent à améliorer l'éducation artistique dans les écoles et les collectivités, que ce soit dans le domaine de la musique, de la danse, du théâtre, des arts visuels ou des arts du langage. Ce programme s'ajoute à d'autres initiatives lancées au cours des dernières années visant également la promotion de l'éducation artistique, par exemple, le soutien du programme *Apprendre avec les arts* (cf. *supra*, section 4.2.1). Sur son site Internet, le

ministère ontarien de la culture propose également divers documents d'information où sont mis en évidence les avantages de l'éducation artistique (Ministère de la Culture de l'Ontario, 2006).

4.3 Alberta

4.3.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Le *ministère de l'Éducation* albertain a sensiblement les mêmes tâches que celui de l'Ontario, tandis que les affaires culturelles relèvent du *ministère du Développement communautaire*. Sa fondation *Alberta Foundation for the Arts* a comme mission, entre autres, d'aider financièrement les écoles albertaines à inviter des artistes de toute discipline afin qu'ils mènent des projets conjointement avec les élèves (Alberta Foundation for the Arts, 2006). Près de deux millions de dollars sont alloués chaque année à de tels projets. La fondation offre également des services, organise des cours et des camps d'été artistiques pour les jeunes, mène des consultations, produit des études (Alberta Foundation for the Arts, 2005) et développe des partenariats avec des organismes du monde des arts et de la culture.

Le Fine Arts Council est un conseil spécialisé de l'Association des enseignantes et enseignants de l'Alberta. Son objectif est de veiller à l'intégration des arts dans les programmes d'enseignement afin de permettre aux élèves d'apprécier, de comprendre et de développer les différentes formes d'art. Le Conseil cherche à promouvoir l'éducation aux arts et à la culture auprès des décideurs politiques et il organise des conférences et des ateliers à l'intention des enseignants. Son site Internet (www.fineartscouncil.ca) propose en outre des ressources pouvant aider les enseignants à structurer leurs cours.

4.3.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture

Les programmes d'enseignement des arts et de la culture de la province de l'Alberta doivent être réévalués sous peu, car ils ont été publiés entre 1984 et 1986 pour l'école primaire et secondaire (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2004b). Il convient de souligner qu'il s'agit de la seule matière dont les programmes n'ont pas été reformulés depuis plus de 20 ans.

Au même titre, il ne semble pas exister de documents, émanant du ministère de l'Éducation albertain, au sujet d'une vision de l'éducation aux arts et à la culture. Les programmes des années 1980 décrivent assez sommairement la raison d'être de l'éducation aux arts et à la culture, qui est décrite comme une manière de penser et de se comporter. Il s'agit non seulement de créer, mais aussi d'identifier les valeurs qui entourent la création et l'appréciation de l'art, valeurs qui changent de manière significative au cours du temps (Alberta Education, 1985).

4.3.3 L'enseignement des arts et de la culture

L'enseignement des arts plastiques et de la musique est obligatoire, en Alberta, jusqu'à la sixième année de l'école élémentaire. Le cours d'arts plastiques est structuré autour de quatre composantes majeures de l'apprentissage visuel : la réflexion, la représentation, la composition et l'expression. Les élèves devraient vivre un ensemble d'expériences : une expérience individuelle ; une expérience visuelle ; une expérience d'apprentissage ; une expérience de communication ; une expérience créative ; une expérience culturelle ; une expérience de leur environnement. Des attentes spécifiques sont formulées quant au progrès attendu des élèves. Ainsi, en matière de réflexion, l'élève devrait pouvoir analyser les structures dans la nature, juger des objets créés et apprécier l'art. Il devrait posséder les habiletés pour créer des images à différents niveaux, en utilisant les connaissances acquises à travers la représentation, la composition et l'expression. Des attentes spécifiques similaires sont formulées pour les cours de musique. L'enseignement du théâtre est optionnel, et il n'existe aucun programme de danse pour les écoles élémentaires albertaines.

À l'école secondaire (*Junior High* et *Senior High*), l'éducation aux arts et à la culture est optionnelle. Plusieurs programmes sont proposés aux jeunes : arts, théâtre et musique pour la *Junior High* et arts, théâtre et musique chorale, générale et instrumentale pour la *Senior High*. À cette étape, les élèves peuvent également faire un choix entre deux niveaux du cours d'art : un programme général ou un programme plus spécialisé en histoire de l'art. Ce dernier est organisé en fonction de trois composantes : la fonction (les arts comme forme d'expression de valeurs, croyances et conflits sociaux) ; la création (les œuvres du passé et du présent) et l'appréciation (l'analyse critique des œuvres).

Soulignons, pour terminer, qu'un nouveau programme pour l'éducation préscolaire a été publié en 2005 (Alberta Education, 2005). Les activités de « création artistique » sont désormais l'un des sept domaines d'apprentissage, qui incluent également la littératie ; la numératie ; la citoyenneté et l'identité ; la conscience environnementale et communautaire ; la responsabilisation personnelle et sociale ainsi que les compétences physiques et le bien-être.

4.4 Colombie-Britannique

4.4.1 Les acteurs de l'éducation aux arts et à la culture

Les deux acteurs principaux en matière d'éducation aux arts et à la culture, au niveau du gouvernement de la Colombie-Britannique, sont le *ministère de l'Éducation* et le *ministère du Tourisme, du Sport et des Arts*. Ce dernier compte dans son organisation une division dédiée aux services culturels, qui gère différents programmes pour le développement des arts et de la culture. L'un de ces programmes, le *British Columbia Arts Council*, a comme mission de

soutenir la communauté artistique et culturelle afin qu'elle puisse développer tout son potentiel créatif, social et économique. En matière d'éducation aux arts et à la culture, le Conseil finance des initiatives comme *ArtStarts in Schools*.

ArtStarts in Schools est un organisme sans but lucratif qui met à disposition des éducateurs, des artistes, des parents et des étudiants une variété de programmes, de services et de ressources afin de promouvoir les arts et la créativité chez les jeunes de la Colombie-Britannique. Il encourage la participation d'artistes aux activités d'enseignement et est responsable du programme pancanadien GénieArts à l'échelle provinciale. Son site Internet (www.artstarts.ca) offre en outre différentes ressources pratiques aux enseignants et aux artistes.

La coalition *Alliance for Arts and Culture* a été créée en 1986 pour promouvoir activement les arts et la culture dans la grande région de Vancouver. L'éducation aux arts et à la culture figure parmi les priorités de cet organisme, puisque celle-ci est considérée nécessaire pour comprendre et vivre dans le monde d'aujourd'hui. La coalition estime que les élèves devraient recevoir une éducation aux arts et à la culture le plus tôt possible et qu'ils devraient avoir les moyens de pouvoir continuer l'apprentissage des arts tout au long de leur vie. Son site Internet (www.allianceforarts.com) contient de l'information au sujet des avantages de l'éducation aux arts et à la culture.

La *BC Art Teachers' Association* regroupe des enseignants qui travaillent à rendre l'éducation aux arts et à la culture accessible à tous les élèves de la Colombie-Britannique. Il s'agit d'un réseau qui permet l'échange d'information entre enseignants.

4.4.2 La vision de l'éducation aux arts et à la culture

L'éducation aux arts et à la culture occupe une place relativement importante dans les programmes d'enseignement de la Colombie-Britannique. Ceux-ci font mention du rôle que les arts jouent dans la compréhension de la société, de la culture et de l'histoire et de leur importance pour le développement des aptitudes, pour l'acquisition du sens des responsabilités à l'égard de la société ainsi que pour l'éveil culturel.

Quatre formes d'expression artistique — la danse, l'art dramatique, la musique et les arts visuels — sont considérées comme indispensables à l'épanouissement et à l'expression de l'identité culturelle puisqu'elles constituent des moyens pour traduire, et parfois contester, les valeurs et les normes d'une société pluraliste. De plus, la connaissance des arts est censée favoriser le respect et l'appréciation des différentes valeurs et traditions culturelles qui ont cours tant au Canada que dans le reste du monde.

4.4.3 L'enseignement des arts et de la culture

Le programme d'études de la Colombie-Britannique établit que, dès le *préscolaire* et jusqu'à la *septième année d'études*, les enfants doivent recevoir une éducation en matière de danse, théâtre, musique et arts visuels (Ministry of Education of British Columbia, 1997). Le programme-cadre pour les disciplines artistiques stipule que les élèves devraient apprendre à penser, à apprendre et à communiquer au moyen des arts ; à exprimer et à représenter ; à imaginer et à visualiser ; à interpréter, à réagir et à créer ; à apprécier et à se passionner pour les arts. Il s'agit de refléter, de respecter et d'enrichir l'expérience que possèdent déjà les élèves en matière d'expression, au travers du jeu au début et d'activités plus ciblées par la suite. Une attention particulière est accordée à l'établissement de liens interdisciplinaires (des tableaux explicatifs contenant des exemples possibles de liens sont proposés) et à la collaboration avec des artistes. Cette collaboration est perçue comme un enrichissement de tous les aspects de l'apprentissage aux beaux-arts et devrait avoir lieu le plus souvent possible. Le document souligne également qu'il est particulièrement utile de faire appel à des experts de la collectivité quand vient le moment de présenter des formes d'art et des contextes propres à une culture particulière. Une telle initiative permettrait d'éviter de mal représenter cette culture et d'en offenser les membres. Les artistes de la collectivité peuvent aussi jouer un rôle de mentors auprès des élèves et commenter leurs travaux en danse, en art dramatique, en musique ou en arts visuels.

À partir de la *huitième année* et jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire, les élèves doivent suivre au moins un cours dans le domaine des arts. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique invite les établissements d'enseignement à proposer aux élèves la plus grande variété de cours possible. Ainsi, en danse, les options proposées pourraient être danse moderne, danse folklorique ou chorégraphie. Pour chaque cours de danse, des éléments communs structurent l'enseignement, indépendamment de la spécialisation choisie, et servent également à mesurer les résultats de l'apprentissage des élèves. Ces éléments communs sont : éléments du mouvement ; création et composition ; présentation et interprétation ; danse et société.

Les éléments communs qui structurent les différents cours de musique (chorale, instrumentale ou autres formes) sont : pensées, images et émotions ; contextes ; structure. Ceux de l'art dramatique sont exploration et imagination ; contextes ; habiletés. Enfin, les éléments communs aux cours d'arts visuels sont : stratégies de création d'images et de conception ; contextes ; éléments visuels et principes de l'art et de la conception ; matériaux, technologies et procédés. Comme c'est le cas pour la danse, différents programmes ont été publiés pour différents enseignements pouvant être proposés par les établissements d'enseignement : art dramatique ; cinéma et télévision ; performance et production théâtrale ; musique générale ; composition et technologie musicale ; musique chorale et musique instrumentale ; arts visuels ; arts médiatiques.

Le travail en partenariat avec des artistes invités est, encore une fois, fortement encouragé. Les programmes de la Colombie-Britannique en matière d'éducation aux arts et à la culture se distinguent en outre par un souci accordé aux questions « délicates ». Ils contiennent des suggestions à l'intention des enseignants qui seraient confrontés à des préoccupations de divers ordres des élèves ou des parents ayant trait à la perception des arts dans certains contextes religieux ou culturels, à la pression sociale exercée sur les adolescents, à la sexualité ou aux normes de conduite personnelle.

4.5 Conclusion

Dans les trois provinces canadiennes étudiées, les arts font partie intégrante des programmes scolaires et leur enseignement est obligatoire à l'école primaire. Cependant, et bien qu'il s'agisse des provinces qui, avec le Québec, investissent davantage dans l'éducation aux arts et à la culture, il existe des différences remarquables dans leurs approches.

Tandis que l'Alberta n'accorde — encore — que peu d'attention à l'éducation aux arts et à la culture, la volonté manifestée par le gouvernement de la Colombie-Britannique d'inclure les arts et la culture au cœur de l'enseignement paraît plus claire. Les programmes de cette province se distinguent par la richesse des options proposées et par la place importante réservée aux questions interculturelles dans le cadre de l'éducation aux arts et à la culture.

5 CONCLUSION

Tous les États et entités territoriales que nous avons étudiés dans cette partie 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 des compétences individuelles comme la créativité ou l'esprit critique et des compétences sociales comme l'esprit d'équipe ou la tolérance.

La nécessité d'enseigner les arts et la culture est justifiée par diverses autres raisons, comme, par exemple, leur apport à la compréhension et à l'intégration des différentes cultures ou leur utilité dans le développement de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines comme dans la vie professionnelle. 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.

Une relation parfois conflictuelle entre le monde de l'éducation et le monde de la culture peut se refléter dans l'éducation aux arts et à la culture. Cette dernière est à son tour tributaire des relations entre les ministères de l'Éducation et de la Culture des différents pays. Ton Bevers souligne à cet égard que les priorités personnelles de ces deux ministres déterminent souvent les accents de l'attention, des moyens et des ressources accordés, ce qui risque d'avoir des impacts déstabilisants à long terme sur la cohésion et la coordination des politiques en matière d'éducation aux arts et à la culture. Ceci aurait non seulement des impacts sur l'enseignement, mais aussi sur les relations entre les établissements d'enseignement et les institutions culturelles (Bevers, 2001).

Les programmes scolaires recensés passent d'un degré élevé de centralisation en France à une absence de contraintes aux États-Unis. Malgré des différences parfois importantes quant à la forme et au fond des politiques et pratiques, des caractéristiques retrouvées dans les quatre États étudiés sont l'inclusion croissante du multimédia dans l'enseignement, la reconnaissance de la diversité culturelle des élèves et la création de partenariats entre les établissements d'enseignement et le monde des arts et de la culture, qu'il s'agisse d'institutions culturelles, d'artistes ou de professionnels de la culture.

Conscients que l'éducation aux arts et à la culture ne s'arrête pas aux portes de l'école, les différents acteurs s'accordent 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.

II – LES IMPACTS DE L'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE

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. En effet, 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. Soulignons que ces études, qui portent sur les impacts de l'éducation aux arts et à la culture, se sont multipliées à partir des années 1970-1980. Auparavant, les arts étaient plutôt enseignés dans le cadre de l'éducation esthétique et pour leur intérêt intrinsèque : peu de personnes se sont alors interrogées quant aux effets connexes tels l'amélioration de l'estime de soi ou les compétences de lecture (Upitis et Smithrim, 2003). Les premières études portant sur ces effets ont été publiées dans les années 1970, dans un contexte de réforme générale des programmes scolaires. Dans le cadre de ces réformes, le monde des arts avait cherché à justifier et à défendre la place de l'éducation aux arts et à la culture à l'école.

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-analyse⁶.

N'ayant pas les ressources ni le temps nécessaires pour effectuer un exercice d'une aussi grande envergure, nous prendrons ces recueils comme point de départ pour notre étude. Cependant, nous illustrerons 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 ferons une lecture critique qui nous permettra, 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.

⁶ 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.

1 LES IMPACTS DE L'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE SUR LA PERSONNE HUMAINE

Plusieurs auteurs, dont les recherches seront citées plus loin, font référence dans leurs modèles à la « Théorie des intelligences multiples » proposée pour la première fois par Howard Gardner en 1983 (Gardner, 1983). Gardner postule l'existence de non pas une seule, mais bien de sept intelligences différentes, à savoir, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence spatiale, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence verbo-linguistique, l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence musicale-rythmique. Une huitième forme, l'intelligence naturaliste, a été ajoutée plusieurs années plus tard. Expert en psychologie du développement, Gardner s'est également interrogé sur les implications de sa théorie dans le domaine des arts et de l'éducation artistique. Selon lui, il n'existe pas une intelligence spécifiquement artistique, mais les individus utilisent plutôt une ou plusieurs formes d'intelligence à des fins artistiques (Gardner, 1990). Néanmoins, il considère trois formes d'intelligence comme particulièrement utiles dans le domaine des arts : l'intelligence musicale, l'intelligence corporelle-kinesthésique et l'intelligence spatiale (Gardner, 1999). Le postulat de Gardner relativement à l'existence de différentes intelligences et son corollaire, la nécessité de stimuler l'ensemble de ces intelligences lors de l'éducation des jeunes, a souvent été repris dans les plaidoyers en faveur de l'éducation aux arts et à la culture. Ainsi, Elizabeth Murphee soutient que les arts peuvent contribuer au processus d'apprentissage des enfants puisqu'ils font appel à un large ensemble d'intelligences et de manières d'apprendre, et non seulement aux intelligences linguistiques et logico-mathématiques sur lesquelles la plupart des systèmes scolaires sont fondées (Murphee, 1995).

Un nombre extraordinaire d'études a été mené pour illustrer les bienfaits de l'éducation aux arts et à la culture pour le développement individuel des jeunes. Dans la partie qui suit, nous résumerons les impacts identifiés, qui peuvent relever du développement personnel des jeunes comme de leur développement cognitif. La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée aux aspects sociaux de l'éducation aux arts et à la culture.

1.1 Le développement personnel et émotionnel

Dans chaque enfant il y a un artiste.

Le problème est de savoir comment rester un artiste en grandissant.

Pablo Picasso (1881-1973)

1.1.1 La créativité, l'imagination et le sens critique

La stimulation de la créativité par l'éducation aux arts et à la culture est l'un des principaux aspects traités dans la littérature étudiée. Ainsi, selon David Perkins, l'éducation aux arts et à la

culture permettrait de développer une façon de penser plus créative qui peut être utile dans d'autres domaines que les arts (Perkins, 1994). Dans son livre, le chercheur soutient que l'éducation aux arts et à la culture peut, mieux que d'autres matières, améliorer les capacités de réflexion des élèves. Les arts permettent aux élèves, par exemple, de travailler sur des objets concrets, accessibles immédiatement, et demandent un engagement personnel. Il s'agit non seulement de visualiser les objets, mais les jeunes doivent également faire appel à leurs capacités en matière de réflexion analytique, de questionnement critique, de raisonnement verbal, etc. Toutes ces aptitudes pourront par la suite être utilisées dans d'autres domaines. Perkins insiste cependant sur le fait que ce transfert de compétences ne peut se faire automatiquement : l'enseignant doit explicitement montrer aux élèves que des éléments communs existent dans la pensée artistique et dans les modes de réflexion propres à d'autres domaines.

D'autres auteurs traitent du même thème : une étude de Judith Burton, Robert Horowitz et Hal Abeles démontre une relation significative entre des programmes scolaires riches en enseignements artistiques et la créativité des élèves. En effet, des élèves ayant eu une telle formation ont eu de meilleurs résultats lors de tests portant sur la créativité et sur la capacité de trouver des solutions originales à des problèmes, sur l'imagination et sur l'attention au détail (Burton, Horowitz *et al.*, 1999). Le recueil *Critical Links*, dirigé par Richard Deasy et mentionné plus haut, recense également plusieurs études portant notamment sur les liens entre la danse et la créativité : la danse est perçue comme un moyen efficace de développer trois aspects de la créativité, à savoir, la fluidité, l'originalité et le raisonnement abstrait (Deasy, 2002). Une étude longitudinale⁷ allemande a par ailleurs prouvé qu'une éducation riche en musique peut avoir un impact positif sur le développement de la créativité d'enfants fréquentant l'école primaire (Bastian, 2000).

Une chercheuse britannique a recensé plusieurs autres études scientifiques portant sur les liens entre l'éducation aux arts et à la culture et la créativité des enfants entre trois et six ans. Elle arrive à la conclusion que, bien qu'il existe un consensus sur l'importance d'encourager la créativité des enfants dès leur jeune âge, il est nécessaire de mener davantage d'études approfondies sur les liens entre l'éducation aux arts et à la culture et le développement de la créativité pour ce groupe d'âge (Sharp, 2001). Citons enfin une autre publication britannique qui détaille les résultats d'une étude, menée en 2000, sur les effets de l'éducation aux arts et à la culture dans les écoles secondaires britanniques et qui mentionne, entre autres, le développement de la pensée créative parmi les effets principaux recensés (Harland, Kinder *et al.*, 2000).

⁷ Il s'agit d'une étude portant sur un même univers ou groupe de personnes observé périodiquement pendant un espace de temps assez long en utilisant le même modèle ou la même grille d'analyse.

L'imagination et la créativité sont des atouts importants lorsqu'il s'agit de la résolution des problèmes auxquels les jeunes peuvent être confrontés dans leur vie quotidienne. Elliot Eisner (Eisner, 2000) mentionne à ce sujet que les arts enseignent aux enfants qu'il existe de multiples perspectives et une large gamme de subtilités : différents artistes ont différentes façons d'interpréter la réalité. Conséquemment, les enfants peuvent comprendre plus facilement que les problèmes peuvent avoir plus d'une solution et qu'il existe rarement une seule bonne réponse.

Eisner rappelle également que les enfants sont appelés à exercer leur jugement critique lors d'activités artistiques et lors de l'étude d'œuvres d'art. Ce constat a d'ailleurs été réitéré dans l'enquête longitudinale menée par Harland *et al.*, citée plus haut. Les auteurs soulignent à cet effet que l'éducation aux arts et à la culture favorise l'aiguïsement du sens critique des élèves, l'aptitude à formuler des jugements esthétiques et la capacité de situer des œuvres d'art dans leurs contextes social, artistique et culturel. De plus, leur étude a démontré que l'éducation aux arts et à la culture contribue au développement des capacités de réflexion des jeunes et à une meilleure connaissance des dimensions intellectuelles des processus de création artistiques.

1.1.2 Une meilleure expression et communication

Plusieurs études recensées portent sur le rôle des arts dans la communication orale et écrite des jeunes. Une association relativement évidente est celle entre théâtre et expression orale : en effet, quelques études se sont penchées sur l'exercice de s'exprimer devant un auditoire plus ou moins grand, ce qui permettrait aux jeunes d'acquérir plus d'assurance lorsqu'il s'agit de parler en public (Deasy, 2002).

De façon plus générale, d'autres auteurs ont souligné que l'éducation aux arts et à la culture dans son ensemble joue un rôle important dans le développement des capacités d'expression écrite et orale des jeunes. Elle constitue une expérience pratique et subjective qui fait appel à toutes les ressources de la sensibilité : la présence du corps, de la mémoire sensorielle, des images et de l'imaginaire, de l'intuition et de l'émotion. Une étude canadienne dirigée par Rena Upitis et Katharine Smithrim met en relief cet engagement émotionnel des jeunes lors de la pratique d'activités artistiques : ces dernières leur permettraient d'exprimer leurs sentiments et leurs pensées de différentes façons, que ce soit à travers la musique, la danse ou d'autres formes d'art (Upitis et Smithrim, 2003). Ces conclusions ont été confirmées par la recherche effectuée par Burton, Horowitz *et al.* : les élèves ayant reçu une éducation riche en arts ont eu des résultats significativement plus élevés en matière d'expression orale et écrite (Burton, Horowitz *et al.*, 1999).

1.1.3 La construction d'une identité personnelle

Un lien qui est souvent évoqué par la communauté scientifique est celui entre l'éducation aux arts et à la culture et l'affirmation de l'identité des jeunes : le fait de pouvoir s'exprimer à travers les arts aide les jeunes à développer une image positive de leurs capacités et de leur identité. L'expérience artistique sollicite des ressources de la personne souvent ignorées dans d'autres modes d'accès à la connaissance et valorise certains élèves à leurs propres yeux.

Kaori Iwai recense à ce sujet plusieurs études qui soulignent la contribution des arts à la découverte de soi et à l'amélioration de la confiance en soi (Iwai, 2002). La chercheuse mentionne des changements dans le comportement d'élèves du primaire ayant participé à des activités de jeux de rôles et de rédaction de récits : les élèves sont parvenus à mieux s'exprimer et s'accepter, à être plus autonomes, à avoir davantage confiance en leurs capacités et à mieux accepter autrui. D'autres études citées par Iwai font état d'autres résultats dans le développement socio-émotionnel des enfants. Des programmes artistiques ont, à titre d'exemple, contribué à ce que les enfants perçoivent une attitude plus positive de leurs parents à leur égard.

Une meilleure perception des propres capacités d'apprentissage était un autre résultat-clé de la recherche menée par Burton, Horowitz *et al.*, mentionnée plus haut. Les élèves suivant des programmes scolaires riches en enseignements artistiques avaient en effet une perception plus positive de leurs résultats scolaires, et ils étaient notamment plus sûrs d'eux-mêmes dans des matières comme les langues ou les mathématiques. Cette confiance accrue en leurs propres capacités a non seulement été confirmée par les élèves eux-mêmes, mais aussi par leurs parents et leurs enseignants (Burton, Horowitz *et al.*, 1999). Une autre étude, réalisée au Canada, arrive aux mêmes conclusions (Wright, John *et al.*, 2004). Harland *et al.* soulignent, quant à eux, l'importance de la danse pour la découverte de soi : l'étude longitudinale menée au Royaume-Uni auprès d'élèves du secondaire a révélé un lien entre les activités de danse et une meilleure perception du mouvement et de leur propre corps (Harland, Kinder *et al.*, 2000).

La construction de l'identité est une question particulièrement délicate à l'adolescence. Plusieurs chercheurs ont donc consacré une attention particulière à cette question. Selon eux, les arts représentent un vecteur d'expression alternatif, grâce auquel les adolescents peuvent exprimer leurs sentiments, utiliser leurs différentes compétences pour explorer et s'analyser eux-mêmes ainsi que leur environnement et pour développer une perception positive d'eux-mêmes. De plus, puisque les activités artistiques demandent souvent l'exercice d'un jugement critique de ses propres idées et actes, elles peuvent, par ce fait même, contribuer à la construction de la personnalité (Arts Education Partnership, 2004). Kathryn Grushka rejoint cette argumentation en insistant sur le rôle que peuvent jouer les arts dans l'examen critique des valeurs et des croyances de la société à laquelle sont confrontés les adolescents (Grushka, 2006).

1.1.4 Des jeunes motivés, engagés et attentifs

Un autre effet de l'éducation aux arts et à la culture présent dans les documents analysés est une plus grande motivation des jeunes. La participation à des activités artistiques peut mener à un plus grand engagement des élèves dans l'ensemble des activités scolaires, une attention accrue pendant les cours, une meilleure discipline et une plus grande persévérance des jeunes.

Dans un essai publié dans le recueil dirigé par Richard Deasy et résumant les conclusions de plusieurs études, James Catterall insiste sur le fait que lorsque les enfants sont engagés dans les arts, ils sont généralement aussi plus motivés dans les autres activités scolaires. Ils ont également une meilleure perception et une meilleure estime d'eux-mêmes (Catterall, 2002).

Oreck *et al.* ont souligné que les arts peuvent constituer un nouveau défi pour de « bons » élèves, qui risqueraient de s'ennuyer à l'école. Il est vrai que l'on pense instinctivement au potentiel de motivation de l'éducation aux arts et à la culture pour les élèves considérés « à risque » — nous y reviendrons dans la partie 2.2.2. Dans leur article, les auteurs insistent sur les bienfaits des arts pour toutes catégories d'élèves (Oreck, Baum *et al.*, 1999).

Grâce à l'éducation aux arts et à la culture, les élèves découvrent la rigueur du travail artistique et leur propre capacité à dialoguer avec le processus de création. En menant son enquête longitudinale au Canada, Rena Upitis est arrivée à la conclusion que les activités d'apprentissage intégrant des formes d'art contribuent à la motivation des élèves et retiennent leur attention (Upitis et Smithrim, 2003). Le développement de la persévérance est une autre facette de ce constat : l'exercice d'activités artistiques inciterait les élèves à persister dans leurs efforts face à des défis intérieurs et extérieurs. En d'autres mots, les jeunes apprennent à mieux gérer les anxiétés et peurs rencontrées, une capacité considérée comme cruciale dans leur jeune vie (Arts Education Partnership, 2004).

Par ailleurs, l'éducation aux arts et à la culture bénéficie non seulement aux élèves, qui y trouvent un espace de reconnaissance et d'implication qui les change de la dépersonnalisation et de l'anonymat, causes de refus scolaire et d'ennui. Elle bénéficie aussi aux enseignants, aux artistes partenaires et aux parents. En effet, les enseignants y trouvent l'intérêt du travail en équipe et de nouveaux rapports pédagogiques avec les élèves. Les artistes et les professionnels de la culture y trouvent un moyen de démocratiser l'accès aux œuvres et à la création. Quant aux parents d'élèves, ils peuvent s'impliquer par ce biais dans la vie de l'établissement scolaire et voir révélés des talents parfois insoupçonnés chez leurs enfants (Bichat, 2004).

Plus généralement, tout l'environnement d'apprentissage bénéficie des activités artistiques : des projets de recherche ont révélé que la culture même des écoles dans lesquelles des programmes d'éducation aux arts et à la culture avaient été menées a sensiblement changé. Un changement

des acteurs — des élèves et un personnel plus motivé — a eu lieu parallèlement à un changement physique des lieux, transformé par l'exposition des œuvres et les représentations de spectacles (Catterall et Waldorf, 1999).

1.1.5 Des qualités appréciées par les futurs employeurs

Les traits de personnalité dont le développement est stimulé par l'éducation aux arts et à la culture sont très souvent mentionnés par les employeurs parmi les premières qualités recherchées (Arts Education Partnership, 2004). Parmi ces « compétences-clefs » nous pouvons citer, à titre d'exemple, la persévérance, la discipline, la capacité de résoudre des problèmes de façon créative et celle de s'exprimer clairement et aisément en public.

Elizabeth Murphee cite une étude menée aux États-Unis portant sur les préférences des employeurs quant aux compétences recherchées — la capacité de communiquer figure au deuxième rang des facteurs pouvant déterminer une embauche. Bien que les employeurs s'intéressent à l'éducation et aux diplômés des candidats, ils accordent une attention toute particulière à leur façon de se présenter, en termes de comportement et de communication (Murphee, 1995).

De plus, lorsqu'il s'agit d'embaucher des jeunes candidats sans réelle expérience sur le marché du travail, les employeurs ont tendance à considérer l'expérience acquise au niveau parascolaire. Selon Shirley Brice Heath, il existe un consensus sur le fait que les valeurs et les priorités des jeunes peuvent être identifiées dans leur organisation du temps libre et dans leur choix d'activités optionnelles à l'école. À défaut d'une expérience de travail, les employeurs jugent conséquemment que la façon de passer leur temps libre peut donner une indication sur le type d'employé que ces jeunes peuvent devenir (Brice Heath, 1999).

1.2 Le développement cognitif

Plusieurs auteurs plaident en faveur de l'éducation aux arts et à la culture en soutenant que les compétences acquises dans ce domaine peuvent être utiles pour l'apprentissage dans d'autres matières : il s'agit du concept du transfert.

Ellen Winner et Monica Cooper ont, à cet effet, inventorié et analysé plus de mille études publiées sur ce thème entre 1950 et 1998 (Winner et Cooper, 2000). Celles-ci ont été assignées à des catégories d'études corrélationnelles et d'études expérimentales. Les premières analysent les liens entre l'éducation aux arts et à la culture et les performances académiques des élèves qui suivent de tels cours. Cependant, un lien causal ne peut être identifié, car il peut y avoir plusieurs autres facteurs qui ont un impact sur les performances des élèves. Les études expérimentales visent, elles, plus spécifiquement à mesurer les effets de l'éducation aux arts et à la culture sur

les élèves, généralement sur une période plus courte (entre six mois et deux ans). Les auteures ont effectué des méta-analyses, des démarches statistiques combinant les résultats d'un groupe d'études indépendantes, pour mesurer les impacts réels de l'éducation aux arts et à la culture. Cet exercice a montré que la corrélation entre ces deux variables est souvent négligeable. Les résultats, généralement plutôt mitigés, seront détaillés plus loin dans cette partie.

D'autres chercheurs ont récemment réalisé un survol semblable de différentes études portant sur les politiques et les pratiques de l'éducation aux arts et à la culture (Harland et Lord, 2002). Leur analyse a révélé que peu de recherches empiriques portant sur un nombre raisonnable de sujets d'analyse ont été menées. Il s'agit principalement d'études de cas, ayant trait parfois à une seule classe ou à quelques élèves, ou d'analyses qualitatives, souvent avec un élément discursif ou théorique. Ces aspects rendent très difficile la réalisation de méta-analyses susceptibles de permettre la formulation de conclusions plus générales sur les effets probables de l'éducation aux arts et à la culture.

1.2.1 Le transfert – une question délicate

Nous venons de souligner le grand nombre d'études effectuées pour identifier les répercussions de l'apprentissage dans les domaines artistiques sur l'apprentissage dans d'autres matières. Cette idée de transfert est issue il y a plus d'un siècle de la psychologie cognitive, qui avait commencé par explorer les liens entre l'étude du latin et les performances en mathématiques. Bien que certains liens entre des matières « affines » semblent parfois aller de soi, la recherche n'a pas réussi à prouver, de façon convaincante, l'existence de tels liens (Catterall, 2002).

Les résultats des recherches menées sur l'éducation aux arts et à la culture et le développement cognitif des enfants sont parfois contradictoires et souvent contestés. Selon Judith Burton et ses collègues, il s'agit là d'un modèle trop simpliste et réducteur qui ne permet pas de saisir toute la complexité ni de l'éducation aux arts et à la culture ni de l'apprentissage en général (Burton, Horowitz *et al.*, 1999).

Une autre mise en garde a été formulée par Rob Horowitz et Jaci Webb-Dempsey, qui signalent la difficulté de trouver une manière fiable de mesurer le transfert. La plupart des études mesurent en effet la simple participation dans des cours d'éducation artistique et ne peuvent tenir compte des variations relatives aux contenus d'apprentissage, à la qualité des enseignants ou à celle des programmes. Ceci contraste avec la mesure des résultats qui est, elle, standardisée et évalue les performances en mathématiques ou en lecture. Selon ces auteurs, la qualité de la plupart des études sur le transfert en matière d'éducation aux arts et à la culture sera toujours insuffisante tant qu'une mesure plus efficace ne sera pas trouvée (Horowitz et Webb-Dempsey, 2002).

Conscients de ces avertissements, nous allons tout de même examiner ci-après quelques-unes de ces études traitant des liens entre l'éducation aux arts et à la culture et le développement cognitif des enfants. Dans la conclusion de cette partie, des solutions alternatives ou plutôt complémentaires à l'approche du transfert seront présentées.

1.2.2 Les arts et les performances académiques en général

Le recueil publié par Richard Deasy (Deasy, 2002) regorge d'études faisant un lien entre l'éducation aux arts et à la culture et l'amélioration des performances académiques générales. Pour la plupart, il s'agit d'études corrélationnelles, qui ne prouvent pas un lien de cause à effet univoque entre ces deux variables. Il est, par exemple, également possible que les élèves qui choisissent de suivre des cours dans le domaine des arts aient déjà de très bonnes performances académiques ou que ce choix soit déterminé par la valeur accordée aux arts par leur famille. Pareillement, une éventuelle amélioration des performances académiques peut résulter d'une multitude de variables, et non nécessairement du fait d'avoir assisté à des cours d'art.

Deux études publiées par James Catterall sont notamment résumées dans le recueil. Elles sont toutes deux fondées sur les résultats d'une enquête longitudinale menée aux États-Unis suivant plus de 25 000 enfants du secondaire sur une période de dix ans. Les études montrent que les élèves fréquentant assidûment l'enseignement des arts sur une période de plusieurs années ont de meilleurs résultats académiques que les autres élèves. Ces résultats académiques ont été mesurés à l'aide de tests composites standardisés portant sur une variété de matières, allant de l'anglais aux mathématiques et à l'histoire. Un troisième article du même auteur (Catterall, Chapleau *et al.*, 1999) utilise la même enquête pour étudier des groupes d'âge plus importants, allant jusqu'à la fin de la *High School*. Catterall soutient que les avantages comparatifs de l'éducation aux arts et à la culture par rapport aux performances académiques en général sont encore plus élevés dans les dernières années de l'école secondaire.

Dans leur article mentionné plus haut, Ellen Winner et Monica Cooper ont postulé, après avoir fait des méta-analyses portant sur plusieurs études individuelles, qu'il existe un lien corrélationnel — mais non causal — entre l'étude des arts et la réussite académique (Winner et Cooper, 2000)⁸. Un deuxième article, publié par Ellen Winner avec Kathryn Vaughn, fait appel à la même technique de la méta-analyse pour examiner les liens entre l'éducation aux arts et à la culture et les résultats d'élèves des États-Unis à des tests composites standardisés (SAT ou Scholastic Assessment Test). Les auteures arrivent la conclusion qu'il existe une corrélation positive entre la participation à des programmes d'enseignement artistique à l'école secondaire et

⁸ En d'autres mots, des élèves engagés dans des activités artistiques ont vu leurs performances académiques s'améliorer (il existe une relation entre les activités artistiques et les performances académiques), cependant, aucun lien de cause à effet n'a pu être prouvé. Cette amélioration des performances académiques a pu avoir lieu pour d'autres raisons que les chercheurs n'ont pas pu prendre en compte.

de bons résultats à ces tests, mais rappellent que cette simple corrélation n'est pas suffisante pour affirmer que l'étude des arts mène à l'amélioration des résultats académiques (Vaughn et Winner, 2000).

Plutôt que de parler d'une amélioration des performances académiques, d'autres auteurs préfèrent souligner le fait que la participation intensive à des activités artistiques ne nuit pas aux résultats scolaires. Nous avons pu recenser un nombre considérable d'études scientifiques suivant cette ligne de pensée. Tout d'abord, une étude de Michael Seaman publiée dans le recueil de Deasy démontre que les élèves ayant participé à un programme intensif d'éducation artistique avaient les mêmes résultats scolaires que leurs pairs ayant suivi un programme plus classique et moins chargé (Deasy, 2002). L'enquête menée au Canada par Rena Upitis arrive à la même conclusion. La chercheuse avait entrepris cette recherche afin de déterminer les effets qu'une éducation basée sur les arts pouvait avoir sur le rendement des élèves. Sa conclusion principale est que l'engagement des élèves dans de tels programmes ne se fait pas au détriment de leurs résultats dans d'autres matières comme les mathématiques ou les langues (Upitis et Smithrim, 2003). L'étude allemande dirigée par Hans Bastian rejoint, dans ses conclusions, ces études (Bastian, 2000). Enfin, une recherche suisse statue également que, malgré un investissement plus limité dans d'autres sujets académiques, les résultats scolaires des élèves suivant une formation intensive en musique ne subissent pas une évolution négative (Zulauf, 1993).

Plusieurs autres auteurs réfutent tout simplement l'existence de liens entre l'éducation aux arts et à la culture et l'amélioration des performances académiques. Ainsi, John Harland *et al.* concluent leur étude menée au Royaume-Uni avec le constat qu'il n'existe pas de preuves à l'appui de la théorie stipulant que les arts contribuent à améliorer les résultats scolaires (Harland, Kinder *et al.*, 2000). Leurs conclusions s'ajoutent au nombre croissant d'appels à la prudence concernant les affirmations relatives aux effets présumés de l'éducation aux arts et à la culture sur les performances académiques. Rappelons également que Vaughn et Winner, dont l'étude a été citée plus haut, soulignent l'impossibilité d'identifier des liens causaux entre ces deux variables. Plusieurs autres facteurs peuvent entrer en jeu : le statut socio-économique élevé des jeunes ou encore le fait que les arts soient une condition d'admission dans les universités considérées comme les plus prestigieuses, ce qui peut expliquer la présence de plusieurs bons élèves aux cours d'éducation artistique (Winner et Cooper, 2000).

Nous terminons cette partie avec deux exemples de contributions théoriques du domaine de la neuropsychologie, publiées au Québec. Pierre Gosselin (2000) part du modèle psychanalytique du développement cognitif de Pinchas Noy (1979) pour exposer de quelle façon l'éducation aux arts et à la culture peut contribuer au développement du mode de pensée conceptuel objectif, traditionnellement enseigné à l'école, tout en stimulant la pensée expérientielle subjective. Gosselin insiste sur le fait que cette dernière, à laquelle fait appel le processus de création

artistique, évolue continuellement et doit donc être stimulée au même titre que la première. Il va plus loin en soulignant la nécessaire interaction de ces deux processus, expérientiel et conceptuel, dans les projets de création pour permettre le développement équilibré et l'épanouissement des jeunes. En faisant appel à la pensée expérientielle, l'éducation aux arts et à la culture développe la capacité d'appréciation sensible des objets, des êtres et du monde en général, la capacité de nuancer, l'intuition, la capacité d'errer et de remettre en question des certitudes. L'éducation aux arts et à la culture sollicite également des modes de pensée conceptuels, comme le pouvoir décisionnel des élèves-créateurs, leur capacité de transiger avec la matière et celle de tirer parti des différentes techniques.

Michel Allard propose une série d'arguments évoquant la complémentarité des activités culturelles extrascolaires et les démarches d'apprentissage entreprises à l'école (Allard, 2000). En prenant comme cas de figure les musées, Allard résume notamment les travaux de recherche conduits par le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'Université du Québec à Montréal, mais aussi d'autres ouvrages, notamment celui de Rachel Desrosiers-Sabbath (1993). La principale conclusion de l'essai d'Allard est que la fonction éducatrice des musées va bien au-delà d'une simple acquisition de connaissances factuelles ou événementielles. La démarche d'appropriation au musée est en effet complémentaire à celle de l'école à différents niveaux. Ainsi, elle développerait l'hémisphère droit du cerveau, en stimulant l'affectivité et l'émotion, tandis que l'enseignement traditionnel axé sur la transmission des connaissances objectives solliciterait plutôt l'hémisphère gauche. Le musée développe une approche holistique du réel, puisque l'élève commence par apprécier l'œuvre dans son ensemble, il procède par la synthèse avant de passer à l'analyse. Ce processus est inversé à l'école : les élèves apprennent d'abord à maîtriser la parole et son prolongement, ensuite seulement le livre. De plus, la démarche d'appropriation au musée présuppose le questionnement des objets présents, une activité plutôt négligée à l'école. Dans un même ordre d'idées, les élèves disposent d'une grande liberté dans l'appropriation des œuvres exposées, ils ont chacun leur propre façon de les aborder et de les interpréter. Ce n'est pas le cas, par exemple, dans les livres d'école où les faits sont choisis et présentés dans un ordre établi. Enfin, le sens critique des jeunes est sollicité lorsqu'il s'agit de contextualiser les œuvres, de comprendre le sens donné par le créateur à son œuvre et de le mettre en relation avec leurs propres déductions.

1.2.3 Les effets de la musique

Le lien entre la musique et le développement cognitif des enfants est sans doute l'un des aspects le plus souvent explorés dans ce domaine. Une étude, publiée dans la revue *Nature* en 1993, a contribué à placer cette relation au centre de l'attention du grand public, sous l'appellation d'« effet Mozart » (Rauscher, Shaw *et al.*, 1993). Les chercheurs avaient constaté qu'après avoir écouté les dix premières minutes de la sonate pour deux pianos en ré majeur de Mozart, des

élèves voyaient, si on les soumettait ensuite au test de Q.I. de Stanford-Binet, leur raisonnement spatio-temporel temporairement amélioré. Ces résultats avaient été utilisés pour contester le concept de la modularité du cerveau, qui supposait une séparation entre les différents centres nerveux responsables du traitement des informations musicales et spatiales. Conséquemment, la possibilité de l'existence d'un transfert dû à ces connexions neurologiques avait été évoquée.

Plusieurs autres chercheurs avaient par la suite entrepris de réitérer cette étude, mais n'ont pas réussi à arriver aux mêmes résultats. Une méta-analyse effectuée par Christopher Chabris en 1999 avait par exemple démontré qu'il n'existe pas de lien statistiquement significatif entre l'écoute de la musique et le raisonnement spatio-temporel (Chabris, 1999). Lois Hetland a fait le même exercice une année plus tard sur un échantillon plus large et est arrivé à la conclusion qu'il existe un tel lien, quoique limité. Le chercheur souligne cependant que ces résultats ont une importance éminemment scientifique, mais ne peuvent véritablement intéresser le monde de l'éducation : la durée très courte de l'effet ne peut conduire les éducateurs à penser que l'écoute de la musique puisse augmenter l'intelligence des enfants ni améliorer leurs performances académiques ou leur raisonnement spatio-temporel (Hetland, 2000).

Contrairement à ces théories de la psychologie cognitive concernant la simple écoute *passive* de la musique, la pratique *active* de la musique a généré un corps d'études plus varié et peut-être plus pertinent. Ainsi, Lois Hetland a effectué une deuxième méta-analyse d'études portant, cette fois, sur les liens entre l'apprentissage actif de la musique et le raisonnement spatio-temporel et spatial (Hetland, 2000b). Son analyse confirme que, dans ce cas, les liens entre les deux variables sont plus significatifs, notamment pour les enfants en âge préscolaire ou fréquentant l'école élémentaire. Le chercheur lance cependant un avertissement : ces résultats ne devraient surtout pas dispenser de l'enseignement direct des compétences spatiales comme par exemple des activités avec des blocs Lego.

Une autre méta-analyse effectuée par Kathryn Vaughn démontre qu'il existe un lien faible entre l'étude volontaire de la musique et les résultats en mathématiques (Vaughn, 2000). Encore une fois, l'auteure souligne que d'autres facteurs qui auraient pu influencer ces conclusions n'ont pu être exclus, tels que l'environnement socioculturel des enfants.

D'autres chercheurs ont exploré les liens entre l'étude de la musique et la lecture, en partant de l'hypothèse que des parallèles existent entre ces deux domaines : dans leurs codes d'écriture, dans l'appel à la sensibilité à des distinctions phonétiques et tonales, ou dans le fait que l'appréciation des paroles d'une chanson pourrait motiver les jeunes à la lecture (Butzlaff, 2000). Les recherches visant à prouver ces hypothèses théoriques ont cependant été peu concluantes : la méta-analyse effectuée par Ron Butzlaff ainsi que d'autres études résumées dans le recueil publié par Richard Deasy n'ont pas pu discerner des résultats significatifs.

1.2.4 L'apprentissage de la lecture facilité par l'éducation aux arts et à la culture

Si les chercheurs n'ont pas réussi à trouver un lien avéré entre l'étude de la musique et les capacités de lecture des enfants, d'autres recherches portant sur les liens entre la lecture et d'autres formes d'art ont eu plus de succès.

Dans le domaine des arts visuels, une méta-analyse produite par Kristin Burger et Ellen Winner a révélé une relation positive, bien que plutôt faible, entre l'amélioration de la capacité de lecture et une technique d'apprentissage fondée sur les arts (Burger et Winner, 2000). Selon les auteures, cette corrélation peut être expliquée par le fait que l'apprentissage des arts aide les enfants à focaliser leur attention visuelle et à accorder davantage d'attention à la forme et aux détails. Lorsque l'enseignement de la lecture intègre les arts visuels, les enfants peuvent également être plus motivés à lire. Jeffrey Wilhelm a constaté que des enfants réticents à lire ont pu être intéressés à la lecture grâce à des activités d'illustration des personnages et événements des récits par le biais des arts visuels (Deasy, 2002).

Un autre lien peut être celui entre lecture et danse. Une étude résumée dans le recueil publié par Deasy évalue un programme de trois mois au cours duquel des enfants ont appris à représenter physiquement des lettres avec leurs corps afin d'améliorer leurs compétences de base en lecture. L'auteur, Dale Rose, estime que ces enfants ont fait des progrès importants, notamment en ce qui concerne la connaissance des relations entre sons et symboles, donc des lettres. Mia Keinänen *et al.* expriment, par contre, une mise en garde relativement à cette étude : il s'agit là d'un programme fait sur mesure pour aider les enfants à lire. L'on peut donc difficilement parler d'un effet général de transfert de la danse aux capacités de lecture, mais plutôt du succès d'un programme spécifique (Keinänen, Hetland *et al.*, 2000).

1.2.5 Le théâtre

Le théâtre a également fait l'objet de plusieurs études explorant les effets connexes sur d'autres compétences académiques, comme la lecture ou l'écriture. Une méta-analyse d'une partie de ces études a été effectuée par Ann Podlozny, qui est arrivée à la conclusion qu'il existe une claire corrélation entre le théâtre et certaines capacités verbales des enfants. Les effets les plus évidents, démontrés par sa méta-analyse, ont trait à la compréhension des récits, à la lecture et à l'écriture (Podlozny, 2000). La technique du théâtre peut être utile à l'apprentissage notamment lorsque des textes sont joués : les compétences verbales acquises (compréhension, communication...) peuvent même, par la suite, être transférées à d'autres textes. L'auteure conclut que l'effet le plus remarquable du théâtre est celui de la compréhension du contenu qui fait l'objet de la représentation théâtrale. Selon elle, ce constat devrait encourager les enseignants à recourir à la technique du théâtre afin d'inciter un apprentissage plus approfondi dans une

variété de domaines verbaux. Par contre, elle avertit que les effets de transfert ne sont pas automatiques, l'enseignement doit clairement viser ce transfert.

Un grand nombre d'études présentées dans le recueil de Deasy portent également sur les liens entre le théâtre et la compréhension de l'écrit et de l'oral ainsi que sur l'écriture. Par contre, James Catterall exprime quelques avertissements dans son essai résumant les conclusions générales de ces études (Catterall, 2002b). La plupart des études portent sur les enfants en très jeune âge — préscolaire ou élémentaire — et celles, rares, qui couvrent des groupes d'âge plus larges, ont démontré des résultats plus importants pour les plus jeunes enfants. Il existe donc un besoin d'explorer davantage le potentiel du théâtre pour les élèves du secondaire, et il est par conséquent difficile de tirer des conclusions plus générales pour le développement cognitif des jeunes.

1.3 Conclusion

Notre analyse critique de quelques études portant sur les effets connexes de l'éducation aux arts et à la culture pour le développement individuel des jeunes nous a permis de constater qu'il est nécessaire d'aborder ce sujet avec précaution, et notamment lorsqu'il s'agit du transfert sur d'autres compétences cognitives.

À ce sujet, Elliot Eisner 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.

Face à ces constats, mais aussi face aux conclusions de toute façon mitigées des études recherchant de tels effets connexes, Eisner suggère qu'il ne faudrait peut-être pas rechercher des compétences précises que les arts contribuent à développer, mais plutôt des attitudes générales. Parmi ces attitudes pourraient être citées la propension au risque ou l'engagement et la persévérance. Eisner mentionne aussi la motivation des élèves comme un effet crucial de l'éducation aux arts et à la culture.

Judith Burton *et al.* parlent, à ce sujet, de « modes de pensée » (*habits of mind*) développés par l'éducation aux arts et à la culture (Burton, Horowitz *et al.*, 1999). Cette expression résume les interrelations flexibles de trois manières de penser — intuitive, pratique et logique — qui

caractérisent l'apprentissage dans les arts. Ces modes de pensée sont accompagnés de dispositions personnelles comme la prise de risques, l'appropriation de l'apprentissage et la perception des propres capacités comme étudiant. Les modes de pensée artistiques sont développés, selon les auteurs, grâce à une dialectique comprenant les effets cumulatifs de toutes les disciplines artistiques explorées.

Et, comme nous le rappellent McCarthy *et al.*, n'oublions pas les bénéfices intrinsèques de l'éducation aux arts et à la culture, bénéfiques qui se situent d'abord dans la sphère privée de l'individu. Ainsi, nous pouvons citer le fait d'être captivé lors de l'observation des œuvres d'art ou lors de l'exercice d'activités créatives et le plaisir dérivé d'une expérience imaginative, qui peut souvent être plus intense, révélatrice et significative que bien d'autres expériences de la vie réelle (McCarthy, Ondaatje *et al.*, 2004).

2 LES IMPACTS DE L'ÉDUCATION AUX ARTS ET À LA CULTURE SUR LES RELATIONS SOCIALES

Au-delà du développement personnel, émotionnel et cognitif des jeunes, ce sont les compétences sociales que l'éducation aux arts et à la culture peut contribuer à développer. La littérature relative à cet aspect est un peu moins abondante que celle relative au développement de la personnalité des jeunes. La recherche sur les impacts sociaux de l'éducation aux arts et à la culture est, en effet, d'autant plus complexe qu'il n'existe pas d'outils permettant de mesurer les résultats : les chercheurs doivent souvent recourir à des mesures *ad hoc*, à des jugements subjectifs, à des conclusions personnelles, ou à l'usage, souvent contesté, de l'auto-évaluation des participants à la recherche (Catterall, 2002b).

Malgré ceci, quelques thèmes intéressants ont pu être identifiés. Dans les parties suivantes, nous traiterons des liens entre l'éducation aux arts et à la culture et le développement social en général, puis de l'importance de l'éducation aux arts et à la culture pour l'inclusion et l'ouverture à une grande variété d'horizons, de l'autre.

2.1 Le développement social

Le rôle joué par l'éducation aux arts et à la culture pour la dimension sociale de la vie des jeunes est double. D'une part, les jeunes apprennent à vivre ensemble, et ce, notamment lors de pratiques artistiques collectives. D'autre part, les arts peuvent les aider à développer des capacités ou attitudes particulières, utiles dans la vie en société. Le théâtre est peut-être la forme d'art qui illustre mieux cette affirmation.

2.1.1 Le théâtre, laboratoire des relations humaines

James Catterall soutient que le monde du théâtre offre une sorte de refuge où les enfants peuvent simuler les situations de la vie réelle, expérimenter avec différentes formes d'expression et de communication et approfondir leur connaissance des multiples facettes de l'être humain (Catterall, 2002b). Pour sa part, Mary Anderson explique que la performance théâtrale peut être une manière de comprendre pourquoi et de quelle façon une personne module son comportement dans différents systèmes sociaux (Anderson, 1992). Le théâtre représente, selon elle, une symbiose de sentiments, d'idées et d'actions. Des activités théâtrales peuvent conséquemment aider en particulier les adolescents à expérimenter avec différents comportements sociaux, à imaginer différentes réponses à des interactions sociales, à comprendre leurs propres réactions et comportements ainsi que ceux des autres. En somme, les jeunes peuvent devenir plus conscients de leur propre attitude et de leur communication dans la société.

Nous avons déjà mentionné, dans la partie 1.1.2, de quelle façon l'éducation aux arts et à la culture peut aider les jeunes à développer leur capacité de communiquer, cruciale pour leur vie

en société. À ce sujet, une étude publiée par Megan Schaffner *et al.*, présentée dans le recueil de Richard Deasy, explore précisément les relations entre le théâtre et la communication dans un contexte social. Les auteurs soutiennent que l'utilisation du langage lors de l'improvisation théâtrale est différente de l'utilisation faite normalement en classe et que ces exercices stimulent également de nouveaux modes de pensée. Ils concluent que le théâtre encourage les échanges critiques entre les enfants ainsi qu'une meilleure réflexion sur les interactions sociales.

Grâce au jeu de rôles, l'enfant s'interroge sur les raisons pour lesquelles les personnages se comportent de certaines manières, sur les raisons pour lesquelles d'autres enfants interprètent les personnages de façons différentes, et pourquoi les spectateurs ont des perceptions divergentes de sa propre interprétation. Le théâtre regorge d'opportunités pour rencontrer d'autres personnes, réelles ou fictives, ce qui aide les jeunes à développer leur empathie, leur tolérance et leur respect de l'autre (Catterall, Chapleau *et al.*, 1999 ; Harland, Kinder *et al.*, 2000).

2.1.2 Les arts et les compétences sociales en général

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les attitudes, stimulées par l'éducation aux arts et à la culture, qui pourront permettre aux jeunes d'interagir avec les autres personnes dans la société. Ainsi, Robin Wright et ses collègues ont remarqué que les enfants participant à un programme artistique d'une durée de neuf mois avaient considérablement amélioré leurs « habiletés sociales » en termes de communication tournée vers d'autres personnes, de coopération et de respect d'autres adultes et enfants participant aux séances, de capacités de résolution de problèmes et de respect des règlements du groupe (Wright, John *et al.*, 2004). Une autre étude scientifique a d'ailleurs mesuré les impacts de l'apprentissage de la musique sur le comportement social des enfants à l'aide d'un test portant sur les capacités de résolution des problèmes interpersonnels cognitifs (Ulfarsdottir et Erwin, 1999). Des résultats positifs ont été démontrés, bien que seulement quelques mois après la fin du programme.

D'autres études se sont penchées sur des compétences sociales particulières. La relation entre l'éducation aux arts et à la culture et le travail en équipe a intéressé plusieurs chercheurs. En effet, le travail collectif est souvent une caractéristique principale des activités artistiques et musicales. Il présuppose une variété d'interactions collectives, que ce soit pendant les répétitions ou lors de la planification d'activités ou d'événements. Il peut s'agir d'interactions guidées par un scénario, par une chorégraphie ou par une composition musicale, mais aussi de la réflexion et de l'interaction critique lors de l'élaboration d'œuvres collectives. Les enfants apprennent à respecter les opinions des autres, à considérer des points de vue alternatifs, à écouter l'autre, à accepter des compromis et à s'insérer dans un projet collectif (Arts Education Partnership, 2004).

Le respect et l'écoute des autres sont des attitudes de base lorsqu'il s'agit du travail d'équipe. Dennie Palmer Wolf explique, en prenant appui sur une étude menée en 1999, que lorsque des

enfants collaborent à la création d'un opéra, ils améliorent considérablement la qualité de leur jugement concernant les contributions individuelles et collectives à l'œuvre ainsi que leur capacité d'exprimer ces jugements de façon honnête et objective (Palmer Wolf, 1999).

L'éducation aux arts et à la culture peut donc contribuer de façon importante à favoriser des interactions sociales positives, la tolérance et l'attention à des dilemmes moraux. De plus, les arts stimulent un sentiment d'appartenance à une communauté et aident à créer un climat et une culture aptes à véhiculer des valeurs démocratiques. D'ailleurs, l'étude de Hans Bastian a démontré que des enfants participant à des activités artistiques sont mieux intégrés dans leur classe : lorsque les enfants ont été invités à exprimer leur appréciation de leurs compagnons de classe, les enfants membres d'un ensemble de musique ont récolté davantage d'appréciations positives que les autres enfants (Bastian, 2000).

2.1.3 L'éducation aux arts et à la culture et le public de demain

La question du renouvellement des publics est une préoccupation évidente du monde artistique et culturel. Ce souci a incité plusieurs chercheurs à examiner le rôle pouvant être joué par l'éducation aux arts et à la culture dans ce contexte. Nagel *et al.* ont mené une étude pour étudier les effets à long terme des programmes d'éducation aux arts et à la culture à l'école secondaire sur la participation successive à des événements culturels (Nagel, Ganzeboom *et al.*, 1997). En effet, bien que le niveau général d'éducation soit un facteur connu dans la participation aux activités culturelles, le rôle de l'éducation aux arts et à la culture est moins connu. Les chercheurs ont examiné les préférences culturelles de personnes ayant bénéficié de cours artistiques dans les années 1970. Vingt ans après, il existe une différence entre la participation culturelle des anciens étudiants ayant choisi des cours dans le domaine des arts et ceux ayant préféré d'autres matières. Par contre, les auteurs de l'étude soulignent que d'autres facteurs jouent un rôle peut-être plus déterminant pour l'activité culturelle de ces personnes, notamment le contact avec les arts et la culture pendant l'enfance.

Ce déterminisme du milieu familial relativement à la valorisation des arts et de la culture, postulé déjà par Pierre Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1979), est en partie infirmé par une autre étude, menée aux États-Unis (Kracman, 1996). L'analyse d'une enquête sur la participation artistique a démontré que l'éducation aux arts et à la culture en milieu scolaire peut avoir un impact considérable sur la participation à l'âge adulte, et ce, indépendamment d'autres variables comme le contexte familial ou socio-économique. L'effet de l'éducation aux arts et à la culture a été jugé du même ordre de grandeur que celui de l'éducation familiale. Conséquemment, l'éducation aux arts et à la culture est considérée comme fondamentale pour des individus n'ayant pas d'autre possibilité d'entrer en contact avec le monde des arts et de la culture.

2.2 L'intégration culturelle et la réduction des inégalités

Cette dernière partie de notre étude se penchera sur l'aspect fédérateur et inclusif de l'éducation aux arts et à la culture. Proposant aux élèves un espace où ceux-ci peuvent découvrir de nouvelles formes de travail, de réflexion et d'expression, l'éducation aux arts et à la culture leur permet également de connaître leur héritage culturel commun, en plus de celui d'autres cultures. Comprendre et apprécier la diversité ne se limite pas à l'aspect culturel, mais aussi — et surtout — humain : l'éducation aux arts et à la culture est un moyen puissant de motiver et d'intégrer les élèves provenant d'un milieu défavorisé, susceptibles de quitter tôt le système scolaire, les enfants avec des problèmes d'apprentissage ou encore les enfants handicapés.

2.2.1 La découverte d'un patrimoine commun

Selon Philippe Pujas, l'éducation aux arts et à la culture contribue à forger une identité commune puisqu'elle aide les élèves à reconnaître l'existence d'un patrimoine commun, à disposition de tous, sans distinction (Pujas, Ungaro *et al.*, 1999). Selon lui, l'idée que tous possèdent, de manière égale, cet héritage, permet d'inclure des individus ayant chacun sa singularité dans une communauté qui se réfère à des valeurs fondamentalement identiques. Pujas poursuit en soutenant que c'est à l'école de jouer le rôle capital de transmetteur de ce patrimoine culturel : tous les enfants sont soumis à l'obligation de la fréquenter, elle est donc en mesure de diffuser cette idée d'appartenance à une communauté, en transcendant les choix ou les préférences de chacun.

Ce thème de la nécessité de communiquer aux jeunes leur patrimoine à travers l'éducation aux arts et à la culture est surtout présent dans la littérature européenne. Hagensaars *et al.* expliquent que, pour faire progresser la prise de conscience d'une citoyenneté et d'une cohésion européenne, les États européens attachent beaucoup d'importance à l'épanouissement culturel (Hagensaars et Hoorn, 2004). Selon les auteurs, le dénominateur commun de l'Europe se trouve dans la culture, même si sa principale caractéristique réside dans ce qu'on appelle sa diversité.

L'identité culturelle commune est cependant aussi au centre des préoccupations de chercheurs d'autres pays, comme le démontre Kaori Iwai dans son recueil d'études (Iwai, 2002). L'auteure cite plusieurs études menées au Brésil, en Afrique du Sud, en Turquie et en Australie qui démontrent de quelle façon des projets dans le domaine des arts peuvent contribuer à l'identification d'un patrimoine culturel commun.

L'école doit donc préparer les élèves à prendre contact avec la production artistique de leur temps, à comprendre le passé artistique et à pouvoir identifier les permanences et les ruptures. À ce sujet, un document publié aux États-Unis (Manifold, 1995) souligne que l'étude d'œuvres artistiques du passé permet aux élèves de comprendre de quelle façon celles-ci reflètent les

valeurs d'une société et comment les arts ont été influencés par les croyances sociales, politiques et économiques d'une société. Une œuvre d'art reflète non seulement son contexte historique et culturel, mais peut aussi donner des indications sur l'environnement géographique, la structure de la société ou ses croyances religieuses et philosophiques.

Au Canada, Anne Lowe de l'Université de Moncton a effectué une revue de la recherche sur le rôle de l'éducation aux arts et à la culture dans la conscientisation et dans la création d'un sentiment d'appartenance culturelle, et ce, notamment dans un contexte linguistique minoritaire (Lowe, 2000). Elle recense plusieurs études portant sur des pratiques pédagogiques où les arts sont incorporés à la journée scolaire, et particulièrement au programme de langue. Les arts sont susceptibles de stimuler les élèves et de les motiver à apprendre leur langue et les mœurs de leur culture. De même, les arts occupent, selon Lowe, une place de choix dans le développement du sentiment d'appartenance culturelle. Elle cite des auteurs qui affirment que les arts peuvent briser les barrières causées par la gêne que peuvent ressentir les jeunes à affirmer leur appartenance culturelle et qu'elles constituent des liens entre l'école et la vie culturelle de la communauté. En participant à des représentations, les jeunes se sensibilisent à leur culture et à l'importance de la maintenir.

2.2.2 Les arts pour de meilleures relations interculturelles

Nous l'avons vu, les activités artistiques fondées sur la tradition culturelle peuvent aider les jeunes à s'identifier davantage à leur culture et à leur communauté. La connaissance de formes d'expression artistique d'autres cultures peut, par conséquent, contribuer à mieux comprendre les différences et à favoriser une plus grande ouverture aux autres cultures.

Mary Hatwood Futrell part du constat d'une mondialisation toujours croissante pour aborder la nécessité d'une éducation aux arts et à la culture permettant une meilleure compréhension interculturelle (Hatwood Futrell, 1990). L'auteure perçoit l'art comme un moyen de mieux se comprendre soi-même, pour ensuite mieux comprendre les autres. Elle cite la musique comme exemple de forme d'art qui permet l'accès à l'histoire du monde et aux civilisations passées et présentes, et conclut qu'une meilleure compréhension des différentes cultures dans le monde permettrait d'outrepasser la peur et la belligérance.

Les questions de la diversité et des manières pour intégrer cette diversité dans les programmes scolaires sont présentes notamment dans les publications états-uniennes. L'éducation aux arts et à la culture est citée comme moyen de permettre à des élèves ayant des origines culturelles différentes de partager leur culture avec leurs compagnons d'école et de créer une meilleure compréhension de questions comme la race, la culture ou des variables socio-économiques (Arts Education Partnership, 2004). À cet effet, l'étude menée par James Catterall et ses collègues (Catterall, Chapleau *et al.*, 1999) présente deux indicateurs concernant l'empathie et la tolérance.

Les élèves participant à des activités théâtrales s'étaient exprimés de façon plus favorable à l'égard de personnes d'autres cultures et parmi eux se trouvaient moins de personnes qui jugeaient que des remarques à connotation raciste pouvaient être justifiables.

En Norvège, un pays qui commence à être confronté aux enjeux du multiculturalisme et à être exposé au risque de comportements racistes, un projet pilote avait été lancé dans plusieurs écoles (Skylstad, 2006). Il s'agissait d'établir de nouveaux curricula permettant aux écoles d'encourager la compréhension interculturelle et interethnique. Le projet visait à inviter des professeurs de musique et des artistes provenant des communautés immigrantes, dans le cadre d'un programme d'éducation musicale interethnique. L'hypothèse de départ était que des préjugés se forment sur des bases émotionnelles et irrationnelles plutôt qu'intellectuelles, et que la musique était conséquemment un moyen approprié de combattre l'émergence de tels préjugés raciaux, en faisant connaître aux élèves les traditions musicales d'autres communautés. Une évaluation du programme avait démontré que les élèves ayant participé à de tels programmes avaient de meilleures relations sociales en général et des comportements moins négatifs envers les immigrants en particulier.

L'éducation musicale avait d'ailleurs été utilisée dans un autre projet mené aux États-Unis, qui consistait à faire connaître les traditions musicales des peuples autochtones à des élèves de l'Arizona, ce qui avait contribué à enrichir les connaissances et la sensibilité culturelle des enfants et à diminuer leurs comportements stéréotypés (Iwai, 2002). Enfin, un survol effectué par Rachel Mason *et al.*, portant notamment sur la littérature canadienne, présente d'autres études concernant l'apport de l'éducation aux arts et à la culture à l'apprentissage culturel des élèves (Mason, Gearon *et al.*, 2005). Les chercheurs arrivent à la conclusion que, bien que difficilement mesurables quantitativement, ces programmes aident les jeunes à modifier favorablement leurs perceptions d'autres cultures.

2.2.3 Une motivation pour des enfants provenant de milieux défavorisés

Le pouvoir de l'éducation aux arts et à la culture de motiver les élèves est particulièrement important lorsqu'il s'agit d'intégrer et d'intéresser les enfants provenant de milieux défavorisés.

Des programmes d'intervention d'artistes ont prouvé leur efficacité à motiver des enfants en âge préscolaire provenant de familles à faible revenu. Kaori Iwai cite une étude menée par le « Projet Zéro » de l'Université de Harvard qui avait démontré un engagement accru dans les activités scolaires, comme une meilleure attention, participation et interaction des enfants (Iwai, 2002). Différentes études résumées dans le recueil publié par Richard Deasy portent sur le rôle d'éducation aux arts et à la culture dans la prévention du décrochage scolaire. Ces études concluent que des enfants engagés dans des activités artistiques scolaires et parascolaires sont

non seulement moins susceptibles que leurs pairs à quitter prématurément l'école, mais leurs performances académiques étaient également supérieures (Deasy, 2002).

Plusieurs études avec un échantillon plus large, comprenant des jeunes de toutes origines sociales, avaient par ailleurs relevé une meilleure efficacité des programmes en matière d'éducation aux arts et à la culture sur les enfants provenant de familles avec un statut socioéconomique peu élevé. La présence de tels enfants dans les cours d'éducation aux arts et à la culture est, sans surprise, considérablement moins grande (Catterall, Chapleau *et al.*, 1999). Par contre, les résultats de ceux qui y participent sont, règle générale, plus favorables que ceux de l'échantillon dans son ensemble. Ainsi, deux études longitudinales de grande envergure, menées au Canada et en Allemagne, ont démontré que des enfants provenant de milieux défavorisés qui s'engagent pour une durée de plusieurs années dans des activités artistiques ont comparativement plus de chances d'avoir de meilleurs résultats académiques et comportementaux (Bastian, 2000 ; Upitis et Smithrim, 2003).

Nous avons pu recenser plusieurs documents décrivant le potentiel concret des activités artistiques pour des jeunes à risque. Aux États-Unis, plusieurs auteurs insistent sur l'importance de centres artistiques implantés dans des communautés ou quartiers plus pauvres pour revitaliser ces zones et pour créer des espaces sécuritaires et alternatifs pour des jeunes susceptibles d'être attirés par des activités criminelles (Americans for the Arts, 1998 ; Markusen et Johnson, 2006). Un article espagnol expose de quelle façon des enfants gitans ont pu être motivés aux activités scolaires grâce à un programme très riche en arts, porté par l'école dans son ensemble (Almau, 2005).

En France, l'ouvrage intitulé *La culture contre l'échec scolaire* (Fouache, Kahane *et al.*, 2001) décrit notamment le programme « Dix mois d'école et d'opéra » qui favorise l'intégration des jeunes en situation d'échec scolaire par l'accès aux lieux de culture. Initié en 1991, le projet vise moins à former de futurs spectateurs que des citoyens. Il s'adresse aux jeunes pour la plupart scolarisés en zones défavorisées, qui ont difficilement accès à la culture. Chaque année, plus de 800 élèves participent à différentes visites, études, rencontres et travaux effectués aux deux Opéras de Paris. Les activités, adaptées à chaque élève en fonction de ses difficultés, de ses besoins et de ses demandes, lui permettent de s'approprier son patrimoine artistique et culturel, d'épanouir son imagination et sa créativité, mais aussi de découvrir les métiers du spectacle. Les auteurs documentent plusieurs résultats positifs de ce programme, comprenant entre autres une réelle motivation, une appréciation positive de leurs capacités, une meilleure capacité d'entrer en relation avec d'autres personnes, de reconnaître leurs erreurs et de mieux communiquer.

2.2.4 Les arts et la culture dans l'éducation spécialisée

Les arts peuvent contribuer à l'intégration et à la valorisation d'un autre groupe d'élèves : ceux avec des problèmes mentaux ou physiques. Au-delà des effets thérapeutiques généraux des arts (comme le pouvoir apaisant de la musique), quelques études traitent de la contribution des arts et de la culture au développement d'attitudes positives d'enfants envers la « différence ». Une étude états-unienne a démontré que le théâtre peut encourager l'interaction entre enfants avec et sans retards mentaux (Iwai, 2002). Des chercheurs britanniques ont mis en œuvre un projet dans une école d'éducation spéciale, où les élèves ont produit des créations de mode et ont par la suite organisé un défilé de mode. Le fait de présenter leurs créations et de s'exposer au regard du public a contribué à créer une perception positive de leurs propres capacités et de leurs propres différences et à affirmer l'estime de soi (Hermon et Prentice, 2003).

Plus souvent par contre, l'éducation aux arts et à la culture est invoquée comme moyen d'intégrer des enfants avec des problèmes de comportement ou d'apprentissage. Un certain nombre d'études portant sur ce thème sont notamment publiées dans le recueil publié par Richard Deasy (Deasy, 2002). Une étude menée par Mentzer et Boswell suggère qu'une combinaison de poésie et de mouvement peut contribuer à l'engagement, au développement de la créativité et à l'apprentissage de compétences sociales et motrices par des enfants ayant des problèmes de comportement. D'autres contributions insistent sur l'effet motivateur et intégrateur des arts dont nous avons traité plus haut, mais qui est bien évidemment également significatif pour ce groupe d'élèves.

2.3 Conclusion

Les importantes capacités fédératrices des arts et de la culture se reflètent dans une multitude de domaines. L'éducation aux arts et à la culture aide avant tout les jeunes à découvrir leur propre héritage culturel, à se situer eux-mêmes dans cette culture et à l'apprécier. Ces repères culturels leur permettent également d'avoir une attitude plus positive envers d'autres cultures et de mieux comprendre et accepter la diversité.

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. La méthodologie de la plupart des études que nous avons pu recenser est justement tournée vers l'identification de tels résultats, ce qui relève souvent de l'impossible. 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. La première section de cette partie s'est intéressée à cette relation entre l'éducation aux arts et à la culture et le développement de certaines compétences des enfants. 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.

Conclusion générale

L'invocation et la preuve des effets de l'éducation aux arts et à la culture abondent dans les travaux examinés pour les fins de cette revue des politiques et de la littérature. Cependant, il faut souligner, encore une fois, la présence de nombreuses voix qui ont soulevé le danger de l'instrumentalisation excessive de l'éducation aux arts et à la culture. En effet, si seul l'effet « thérapeutique » des arts est souligné, les projets risquent d'être soutenus uniquement pour leurs retombées et leur financement est susceptible d'être interrompu aussitôt que ces dernières ne sont pas assez significatives (Marland-Militello, 2005). L'intérêt propre des arts mériterait d'être davantage invoqué, ce qui n'exclut pas que d'autres effets positifs comme le développement des capacités cognitives des élèves, une meilleure cohésion sociale ou l'épanouissement personnel en découlent comme effets connexes.

Elliot Eisner, chercheur en éducation et en art à l'Université de Stanford, 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 (Eisner, 1998) ? Eisner 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 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. L'enquête menée dans le cadre du *Programme for International Standard Assessment* (PISA) de l'OCDE, qui a causé tant de remous dans le monde de l'éducation au niveau international, porte seulement sur les mathématiques, la lecture et les sciences naturelles. Elle a cependant réussi à mettre en branle des réformes scolaires beaucoup plus amples. 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, comme l'a montré la première section de la deuxième partie de ce document. 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 vus. Même les défenseurs les plus ardents des bénéfices intrinsèques des arts et de la culture hésitent à utiliser ces arguments dans leurs interventions publiques, craignant que de telles idées ne puissent pas convaincre les législateurs et les décideurs. Lorsqu'il s'agit d'obtenir du financement et du soutien des gouvernements et des contributeurs privés, la communauté artistique doit prouver qu'il existe des bénéfices tangibles et reconnus comme les performances académiques ou le développement de compétences utiles dans le monde du travail. Peu d'autres matières — pensons à l'histoire, à la géographie ou à la physique — doivent se soumettre à un tel exercice de justification pour conserver leur place dans les programmes scolaires. De plus, peu d'études ont effectivement pu démontrer l'existence réelle de ces effets. 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 la prise de risque. Les arts sont également un véhicule de collecte et de transmission d'expériences individuelles ou collectives, de communication de messages importants, d'ajout de valeur au plaisir de vivre, de transmission de résistance ou de défiance et d'expression d'identités collectives. Les pratiques artistiques et culturelles, notamment des jeunes, sont des capteurs précieux pour mesurer les évolutions sociétales. En d'autres mots, les arts ne sont, d'un point de vue social, ni neutres ni innocents. Au contraire, ils portent, et transmettent quelquefois, les différentes divisions et interactions qui existent dans la société, qu'elles soient de classes, d'ethnies, de genres ou de générations.

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. Selon *Le Devoir*, il s'agit là de la « première grande victoire diplomatique sur la scène internationale » du Québec (Le Devoir, 2005).

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

- Alberta Education (1985), *Programs of Study - Art*, Edmonton, 14 p.
- Alberta Education (2005), *Kindergarten Program Statement*, Edmonton, 30 p.
- Alberta Foundation for the Arts (2005), *The Economic Impact of the Arts in Alberta*, Edmonton, 12 p.
- Alberta Foundation for the Arts (2006), *Artists and Education Project Grant*, Edmonton, 9 p.
- Allard, M. (2000), « Les activités culturelles doivent-elles faire partie des programmes d'études ? », dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation : actes du colloque*, Éditions Nouvelles, Montréal, p. 85-94.
- Almau, A. (2005), « Music is why we come to school », *Improving Schools*, vol. 8, n° 2, p. 193-197.
- Americans for the Arts (1998), *Arts Programs for At-Risk Youth : How U.S. Communities are Using the Arts to Rescue Their Youth and Deter Crime*, Washington, DC, 9 p.
- Anderson, M. G. (1992), « The Use of Selected Theatre Rehearsal Technique Activities with African-American Adolescents Labeled "Behavior Disordered" », *Exceptional Children*, vol. 59, n° 2, p. 132-140.
- Annenberg Institute for School Reform (2003), *The Arts and School Reform: Lessons and Possibilities from the Annenberg Challenge Arts Projects*, Brown University, Providence, 48 p.
- Arts Education Partnership (1999), *Learning Partnerships: Improving learning in schools with arts partners in the community*, Washington, DC, 32 p.
- Arts Education Partnership (2004), *The Arts and Education: New Opportunities for Research*, Washington, DC, 34 p.
- Bastian, H. G. (2000), *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Schott, Mainz, 686 p.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2006), *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 488 p.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000), *Lehrplan für die bayerische Grundschule*, Verlag J. Maiß, München, 399 p.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004), *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern*, Kastner AG, Wolnzach, 142 p.
- Bevens, T. (2001), « In-school arts and cultural education in Europe – A report on the reactions of twenty-two European countries », dans *A Must or a-Muse. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe (Conference Reader)*, Rotterdam, p. 13-46.
- Bichat, J.-M. (2004), *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, Conseil économique et social, Paris, 197 p.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction: critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, Paris, 670 p.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 279 p.
- Brice Heath, S. (1999), « Imaginative Actuality : Learning in the Arts during the Nonschool Hours », dans E. B. Fiske (dir.), *Champions of Change : The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 19-34.
- Bruce, C. (dir.) (1998), *Young Children and the Arts : Making Creative Connections*, Arts Education Partnership, Washington, DC, 26 p.

- Burger, K. et E. Winner (2000), « Instruction in Visual Art : Can It Help Children Learn to Read ? », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, p. 277-293.
- Burton, J., R. Horowitz *et al.* (1999), « Learning In and Through the Arts : Curriculum Implications », dans E. B. Fiske (dir.), *Champions of Change : The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 35-46.
- Butzlaff, R. (2000), « Can Music Be Used to Teach Reading ? », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement : What the Evidence Shows, p. 167-178.
- Cabinet du Premier ministre de l'Ontario (2006), *Investir dans la réussite des élèves grâce aux arts (Communiqué)*, en ligne : <http://www.premier.gov.on.ca/news/Product.asp?ProductID=641&Lang=FR> (page consultée le 17 mai 2006).
- California Department of Education (2001), *Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools, Prekindergarten through Grade Twelve*, Sacramento, 164 p.
- Carey, N., B. Kleiner *et al.* (2002), *Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools, 1999-2000*, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC, 230 p.
- Catterall, J. S. (2002), « The Arts and the Transfer of Learning », dans R. J. Deasy (dir.), *Critical Links : Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 151-157.
- Catterall, J. S. (2002b), « Research on Drama and Theater in Education », dans R. J. Deasy (dir.), *Critical Links : Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 58-62.
- Catterall, J. S., R. Chapleau *et al.* (1999), « Involvement in the Arts and Human Development : General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theatre Arts », dans E. B. Fiske (dir.), *Champions of Change : The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 1-18.
- Catterall, J. S. et L. Waldorf (1999), « Chicago Arts Partnerships in Education - Summary Evaluation », dans E. B. Fiske (dir.), *Champions of Change : The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 47-62.
- Center for Arts Education (2006), *Our History*, en ligne : <http://www.cae-nyc.org/general/about.htm> (page consultée le 15 mai 2006).
- Chabris, C. F. (1999), « Prelude or requiem for the "Mozart Effect" ? », *Nature*, vol. 400, p. 826-827.
- Cheeseman Day, J. et A. Jamieson (2003), *School Enrollment : 2000*, U.S. Census Bureau, Washington, DC.
- Comenius-Institut (2004), *Eckwerte zur musisch-künstlerischen Bildung*, en ligne : www.sn.schule.de/~ci/download/bg_lp_eckwerte_zur_musisch_kuenstlerischen_bildung.pdf (page consultée le 2 mai 2006).
- Comité consultatif ministériel pour les arts et la culture (2006), *Mises à jour sur les progrès*, en ligne : <http://www.macac.on.ca/src/fr/progress.aspx> (page consultée le 4 juillet 2006).
- Commission canadienne pour l'UNESCO (2006), *Réflexions canadiennes sur les arts et l'apprentissage : le défi du changement systémique*, Ottawa, 20 p.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (2004), *Consultation sur les arts et l'apprentissage en vue de la Conférence mondiale sur la place de la culture et des arts dans l'éducation. Rapport final, réunion de Toronto*, Ottawa, 27 p.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (2004b), *Consultation sur les arts et l'apprentissage en vue de la Conférence mondiale sur la place de la culture et des arts dans l'éducation. Rapport final, réunion de Vancouver*, Ottawa, 31 p.

- Conseil des arts de l'Ontario (1997), *Pour l'éducation artistique : Aperçu de la recherche et des tendances*, Toronto, 50 p.
- Conseil des arts de l'Ontario (2001), *Le milieu éducatif en partenariat avec les artistes et les organismes artistiques*, Toronto, 7 p.
- Consortium of National Arts Education Associations (1994), *National Standards for Arts Education*, Music Educators National Conference, Reston, VA, 133 p.
- Curriculum Development and Supplemental Materials Commission (2004), *Visual and Performing Arts Framework for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve*, California State Board of Education Sacramento, 284 p.
- de Broissia, L. et H. Mecheri (2004), *Adolescence, familles et loisirs - Rapport préparatoire à la Conférence de la famille 2004*, Ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes Handicapées, Paris, 76 p.
- Deasy, R. J. (dir.) (2002), *Critical Links : Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Arts Education Partnership, Washington, DC, 159 p.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1993), *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*, Presses de l'Université du Québec à Montréal, Montréal, 219 p.
- Eisner, E. (2000), « Ten Lessons the Arts Teach », dans *Learning and the Arts : Crossing the Boundaries - Proceedings form an invitational meeting for education, arts and youth funders*, Los Angeles, p. 7-14.
- Eisner, E. W. (1998), « Does Experience in the Arts Boost Academic Achievement ? », *International Journal of Art & Design Education*, vol. 17, n° 1, p. 51-60.
- Fiske, E. B. (dir.), *Champions of Change : The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC, 98 p.
- Fouache, D., M. Kahane et al. (dir.) (2001), *La culture contre l'échec scolaire : former des citoyens en favorisant l'intégration des jeunes en situation d'échec scolaire par l'accès aux lieux de culture : actes de l'Université d'été*, Paris, 192 p.
- Fuchs, M. (2002), *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).
- Fuchs, M., I. Bielenberg et al. (2004), *Stellungnahme der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung und des Deutschen Kulturrats zur öffentlichen Expertenanhörung der Enquete Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestags zur kulturellen Bildung am 8. März 2004*, en ligne : http://www.bundestag.de/parlament/gremien/kommissionen/archiv15/kultur_deutsch/bericht/materialband/43matband/K_-Drs__15-036.pdf (page consultée le 25 avril 2006).
- Fuchs, M., G. Schulz et al. (2005), *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion - Konzeption Kulturelle Bildung III*, Deutscher Kulturrat, Berlin, 470 p.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York, 440 p.
- Gardner, H. (1990), « Multiple Intelligences : Implications for Art and Creativity », dans W. J. Moody (dir.), *Artistic intelligences : implications for education*, Teachers College Press, New York, p. 11-27.
- Gardner, H. (1999), *Intelligence reframed : multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York, NY, 292 p.
- Gary, C. R. (1997), *Transforming Ideas for Teaching and Learning : The Arts*, U.S. Department of Education, Washington, DC, 20 p.
- Gosselin, P. (2000), « La pratique des arts et ses effets sur le développement de la pensée », dans L. Julien et L. Santerre (dir.), *L'apport de la culture à l'éducation : actes du colloque*, Éditions Nouvelles, Montréal, p. 75-83.

- Gouvernement du Québec (2006), *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Ministère de l'Éducation, Québec, 362 p.
- Gouvernement français (2005), *Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle*, en ligne : <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/relance/plan-relance.pdf> (page consultée le 3 avril 2006).
- Grushka, K. (2006), *Art making and arts knowing as active agents in the development of adolescence students' creative capacities to inform the construction of their self-concepts and identities in the 21st Century*, The University of Newcastle, Australia, 26 p.
- Hagenaars, P. et M. v. Hoorn (dir.) (2004), *La culture et l'école : un aperçu des politiques d'enseignement artistique et du patrimoine au sein de l'Union Européenne*, Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht, 204 p.
- Harland, J., K. Kinder *et al.* (2000), *Arts education in secondary schools : effects and effectiveness*, National Foundation for Educational Research, Slough, 602 p.
- Harland, J. et P. Lord (2002), « Research into Arts and Cultural Education Policy and Practice », dans G. van Dijk et J. van Zuijlen (dir.), *A Must or a-Muse - Arts and Culture in Education : Policy and Practice in Europe (Conference Results)*, Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht, p. 163-171.
- Harlé, I. (2004), « Des Savoirs sociaux aux savoirs scolaires : place et contenus du dessin dans l'enseignement au XIX^e siècle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 37, n° 3, p. 37-57.
- Hatwood Futrell, M. (1990), « The Challenge of Implementation », dans W. J. Moody (dir.), *Artistic intelligences : implications for education*, Teachers College Press, New York, p. 43-51.
- Hermon, A. et R. Prentice (2003), « Positively Different : Art and Design in Special Education », *International Journal of Art & Design Education*, vol. 22, n° 3, p. 268-280.
- Hetland, L. (2000), « Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning : Evidence for the "Mozart Effect" », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement : What the Evidence Shows, p. 105-148.
- Hetland, L. (2000b), « Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, p. 179-238.
- Horowitz, R. et J. Webb-Dempsey (2002), « Promising Signs of Positive Effects : Lessons from the Multi-Arts Studies », dans R. J. Deasy (dir.), *Critical Links : Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 98-100.
- Iwai, K. (2002), « The Contribution of Arts Education to Children's Lives », *Prospects*, vol. 32, n° 4, p. 407-420.
- Juppé-Leblond, C., A. Chiffert *et al.* (2003), *L'Éducation aux Arts et à la Culture. Rapport présenté à Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement scolaire, Monsieur le Ministre de la Culture et de la Communication*, Paris, 88 p.
- Keinänen, M., L. Hetland *et al.* (2000), « Teaching Cognitive Skill through Dance : Evidence for near but Not Far Transfer », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, p. 295-306.
- Kracman, K. (1996), « The Effects of School-Based Arts Instruction on Attendance at Museums and the Performing Arts », *Poetics*, vol. 24, n° 2-4, p. 203-218.
- Lauret, J.-M. (2006), *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).
- Le Devoir*, « Convention internationale sur la diversité culturelle - L'UNESCO adopte une idée née au Québec », Montréal, édition du 30 décembre 2005.

- Longley, L. (dir.) (1999), *Gaining the Arts Advantage : Lessons from School Districts that Value Arts Education*, Arts Education Partnership, Washington, DC, 88 p.
- Lowe, A. (2000), « Recherche dans le domaine de l'éducation musicale en milieu francophone minoritaire au Canada : aperçu et perspectives pour l'avenir », dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Moncton (N-B), 251 p.
- Lowen Agee, J. (2006), *Fact Book 2006 - Handbook of Education Information*, California Department of Education, Sacramento, 137 p.
- Manifold, M. C. (1995), *Art Education in the Social Studies*, ERIC Digest, 6 p.
- Markusen, A. et A. Johnson (2006), *Artists' Centers - Evolution and Impact on Careers, Neighborhoods and Economies*, Humphrey Institute of Public Affairs, University of Minnesota, Minneapolis, 113 p.
- Marland-Militello, M. (2005), *Rapport d'information sur la politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques*, Assemblée Nationale - Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, Paris, 93 p.
- Mason, R., L. Gearon et al. (2005), *A systematic review of the contribution of art education to cultural learning in students aged 5-16*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, London, 103 p.
- Massachusetts Department of Education (1994), *Massachusetts Common Core of Learning*, en ligne : <http://www.doe.mass.edu/edreform/commoncore> (page consultée le 2 juin 2006).
- Massachusetts Department of Education (1999), *Massachusetts Arts Curriculum Framework*, Malden, 167 p.
- McCarthy, K. F., E. H. Ondaatje et al. (2004), *Gifts of the muse : reframing the debate about the benefits of the arts*, RAND Corporation, Santa Monica, CA, 104 p.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1998), *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{ère} à la 8^e année - Éducation artistique*, Toronto, 72 p.
- Ministère de la Culture de l'Ontario (2006), *Les avantages de l'éducation artistique*, en ligne : <http://www.culture.gov.on.ca/french/about/b050506.htm> (page consultée le 17 mai 2006).
- Ministère de la Culture et de la Communication (2004), *Les loisirs des 6-14 ans*, Département des études et de la prospective, Paris, 16 p.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (2002), *Enseigner au collège – enseignements artistiques : Arts plastiques, Éducation musicale. Programmes et accompagnement*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 167 p.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche (2003), *La sensibilité, l'imagination, la création (école maternelle) - Éducation artistique (école élémentaire)*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 32 p.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004), *Bildungsplan 2004 - Grundschule*, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Stuttgart, 123 p.
- Ministry of Education of British Columbia (1997), *Beaux-arts de la maternelle à la 7^e année*, Victoria, 478 p.
- Murphee, E. (1995), *Eloquent Evidence : Arts at the Core of Learning*, National Assembly of State Arts Agencies, 12 p.
- Nagel, I., H. Ganzeboom et al. (1997), « Effects of Art Education in Secondary Schools on Cultural Participation in Later Life », *International Journal of Art & Design Education*, vol. 16, n° 3, p. 325-331.
- National Association of State Boards of Education (2003), *The Complete Curriculum : Ensuring a place for the arts and foreign languages in American's schools*, Alexandria, 32 p.

- National Commission on Excellence in Education (1983), *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*, Washington, DC, 73 p.
- New York City Arts in Education Roundtable (2004), *Annual Report Shows Continuing Financial Support by Cultural Organizations for School Programs*, en ligne : <http://www.nycaie.roundtable.org/docs/0405SurveyPressRelease.doc> (page consultée le 15 mai 2006).
- New York State Education Department (1996), *Learning Standards for The Arts*, Albany, 33 p.
- New York State Education Department (2002), *Music - A Resource Guide for Standards-Based Instruction*, Albany, 158 p.
- New York State Education Department (2004), *Theatre - A Resource Guide for Standards-Based Instruction*, Albany, 86 p.
- Noy, P. (1979), « The psychoanalytic theory of cognitive development », *The psychoanalytic study of the child*, vol. 34, p. 169-216.
- Oreck, B., S. Baum *et al.* (1999), « Artistic Talent Development for Urban Youth : The Promise and the Challenge », dans E. B. Fiske (dir.), *Champions of Change : The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 63-78.
- Paige, R. (2004), *Key Policy Letters Signed by the Education Secretary*, en ligne : <http://www.ed.gov/policy/elsec/guid/secletter/040701.html> (page consultée le 3 juin 2006).
- Palmer Wolf, D. (1999), « Why the Arts Matter in Education, or : Just What Do Children Learn When They Create an Opera », dans E. B. Fiske (dir.), *Champions of Change : The Impact of the Arts on Learning*, Arts Education Partnership, Washington, DC, p. 91-98.
- People for Education (2004), *Arts Education in Ontario*, Toronto, 18 p.
- Perkins, D. N. (1994), *The Intelligent Eye - Learning to Think by Looking at Art*, J. Paul Getty Museum, Los Angeles, 111 p.
- Pitter, J. (2005), *Petit guide de l'éducation artistique pour artistes travaillant dans les écoles*, Conseil des arts de l'Ontario, Toronto, 13 p.
- Podlozny, A. (2000), « Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama : A Clear Link », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement : What the Evidence Shows, p. 239-275.
- Portail interministériel d'information sur l'éducation artistique (2006), en ligne : http://www.education.arts.culture.fr/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=99 (page consultée le 16 mai 2006).
- Pujas, P., J. Ungaro *et al.* (1999), *Une éducation artistique pour tous ?*, Érès, Paris, 188 p.
- Rauscher, F. H., G. L. Shaw *et al.* (1993), « Music and spatial task performance », *Nature*, vol. 365, p. 611.
- Reneau, S. (1996), « L'école et l'éducation artistique : acteurs, structures, enjeux », *Cahiers de Sociologie Économique et Culturelle*, vol. 25, p. 149-167.
- Sharp, C. (2001), *Developing Young Children's Creativity Through the Arts : What Does Research Have to Offer ?*, National Foundation for Educational Research, London, 21 p.
- Skylstad, K. (2006), *The resonant community - Music education for diversity, inclusion and peace*, University of Oslo, 4 p.
- Statistique Canada (2004), *Dépenses publiques au titre de la culture : tableaux de données*, en ligne : <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=87F0001X> (page consultée le 16 mai 2006).
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2004), *Daten zur Fläche und Bevölkerung Deutschlands*, en ligne : http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab1.asp (page consultée le 2 juin 2006).

- Tavan, C. (2003), *Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance*, INSEE, Paris, 4 p.
- The National Symposium on Arts Education (2001), *Sharing the Vision - A National Framework for Arts Education in Canadian Schools*, Calgary, 8 p.
- The National Symposium on Arts Education (2001b), *Making the Vision Happen - The National Framework for Arts Education in Canadian Schools*, Calgary, 13 p.
- Timmerberg, V. (2003), *Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung - Bewertung und Zertifizierung der Bildungswirkungen kultureller Bildung für das Arbeitsleben*, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Remscheid, 10 p.
- U.S. Census Bureau (2006), *2004 American Community Survey*, en ligne : <http://factfinder.census.gov> (page consultée le 2 juin 2006).
- U.S. Department of Education (1994), *Goals 2000 : Educate America Act* en ligne : <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>.
- U.S. Department of Education (2002), *No Child Left Behind : A Desktop Reference*, Office of Elementary and Secondary Education, Washington, DC, 181 p.
- U.S. Department of Education (2006), *The Federal Role in Education*, en ligne : <http://www.ed.gov/about/overview/fed/role.html?src=ln> (page consultée le 3 juin 2006).
- Ulfarsdottir, L. O. et P. G. Erwin (1999), « The influence of music on social cognitive skills », *The Arts in Psychotherapy*, vol. 26, n° 2, p. 81-84.
- Upitis, R. et K. Smithrim (2003), *Learning Through the Arts*, The Royal Conservatory of Music, Toronto, 54 p.
- Vaughn, K. (2000), « Music and Mathematics : Modest Support for the Oft-Claimed Relationship », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, p. 149-166.
- Vaughn, K. et E. Winner (2000), « SAT Scores of Students Who Study the Arts : What We Can and Cannot Conclude about the Association », *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement : What the Evidence Shows, p. 77-89.
- Weber, A. (2000), « L'éducation artistique : un enjeu de démocratie », dans C. Monti et J. Solvès (dir.), *L'Art pour quoi faire - À l'école, dans nos vies, une étincelle*, Éditions Autrement, Paris, 213 p.
- 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, n° 3/4, Special Issue : The Arts and Academic Achievement : What the Evidence Shows, p. 11-75.
- Winner, E. et L. Hetland (2000), *The Arts and Academic Achievement : What the Evidence Shows*, *Journal of Aesthetic Education* (Special Issue), 307 p.
- Wright, R., L. John *et al.* (2004), *Projet national de démonstration sur les arts et les jeunes*, École de service social, Université McGill, Montréal, 21 p.
- Zulauf, M. (1993), « Three-Year Experiment in Extended Music Teaching in Switzerland : The Different Effects Observed in a Group of French-Speaking Pupils », *Bulletin of the Council for Research in Music*, vol., n° 119, p. 111-121.

Sites Internet d'intérêt :***France :***

Portail interministériel d'information pour l'éducation artistique et culturelle :
www.education.arts.culture.fr

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :
www.education.gouv.fr

Ministère de la Culture et de la Communication : www.culture.gouv.fr

Allemagne :

Kultusministerkonferenz (Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles) : www.kmk.org

Deutscher Kulturrat (Conseil de la Culture) : www.kulturrat.de

Enquete-Kommission « Kultur in Deutschland » : <http://www.bundestag.de/parlament/gremien/kommissionen/enqkultur/index.html>

Akademie Remscheid (Institut central pour l'éducation culturelle des jeunes) :
www.akademieremscheid.de

États-Unis :

U.S. Department of Education : www.ed.gov

President's Committee on the Arts and the Humanities : www.pcah.gov

Arts Education Partnership : www.aep-arts.org

National Assembly of State Arts Agencies : www.nasaa-arts.org

National Endowment for the Arts : www.arts.gov

Canada :

Conseil des Arts du Canada : www.canadacouncil.ca

Conférence canadienne des Arts : www.ccarts.ca

Conseil des ministres de l'Éducation : www.cmec.ca

Commission canadienne pour l'UNESCO : www.unesco.ca

Coalition pour l'éducation d'arts au Canada : www.artsed.ca

Société canadienne d'éducation par l'art : www.csea-scea.ca

Textes législatifs :**France :**

Protocole d'accord du 25 avril 1983, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère délégué à la Culture, BO n° 5 du 2 février 1984.

Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques (Code de l'Éducation, Art. L. 312), Ministère de l'Éducation nationale – Ministère délégué à la Culture.

Circulaire d'orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Culture et de la Communication, Circulaire n° 2005-014 du 3 janvier 2005, publiée au B.O. du 3 février 2005.

Allemagne :

Verfassung des Freistaates Bayern (Constitution bavaroise), entrée en vigueur le 8 décembre 1946.

États-Unis :

California State Constitution, 1849. En ligne : www.leginfo.ca.gov/const.html (page consultée le 2 juin 2006).

California Education Code. En ligne : www.leginfo.ca.gov/cgi-bin/calawquery?codesection=edc&codebody=&hits=20 (page consultée le 2 juin 2006).

Annexe : Quelques notes sur l'éducation aux arts et à la culture au Québec

Le partenariat entre le ministère de la Culture et des Communications et le ministère de l'Éducation a été établi il y a quelque 20 ans déjà. Il est progressivement devenu plus visible avec l'adoption de la *Politique culturelle du Québec* en 1992, la signature d'un *Protocole d'entente* en 1997 et la déclaration *Pour les jeunes, l'école et la culture*, en 2000.

Le partenariat entre les deux ministères repose entre autres sur l'idée que l'école est un lieu de culture et, réciproquement, la culture est une source de savoirs et d'apprentissages. Par ailleurs, la réforme de l'enseignement primaire et secondaire met notamment l'accent sur l'aspect culturel de toutes les disciplines et redéfinit le rôle de l'enseignante et de l'enseignant comme étant celui de passeur culturel.

De plus, la vaste expérience des acteurs du milieu culturel professionnel, acquise au cours des dernières années dans le milieu scolaire, a donné lieu à des projets se rapportant à diverses formes d'expression artistique significative pour l'élève. Tous ces éléments ont conduit les deux ministères à mettre en place divers moyens visant à faciliter l'approche culturelle des enseignements et des apprentissages.

C'est ainsi que le programme intitulé *La culture à l'école* fut créé en 2004. Il est le produit de la fusion du programme *Rencontres culture-éducation*, implanté en 1999 par le ministère de la Culture et des Communications, et de la *Mesure de soutien à l'intégration de la dimension culturelle à l'école*, mise en œuvre en 2000 par le ministère de l'Éducation. Les deux ministères souhaitent faciliter la prise en compte de la dimension culturelle par les écoles publiques et privées, primaires et secondaires. Ils entendent y arriver par la concentration de leurs ressources dans un seul programme et la simplification des démarches administratives auxquelles doivent se soumettre les milieux culturel et scolaire.

Le programme *La culture à l'école* encourage en effet la mise sur pied d'activités à caractère culturel par des enseignantes et enseignants, des artistes, des écrivaines et écrivains ainsi que des organismes culturels professionnels, dans l'esprit de la réforme de l'éducation et pour mettre en avant l'ouverture de l'école sur le monde. Il vise également à soutenir la réalisation de projets régionaux liés, notamment, à la mise en œuvre de la politique culturelle d'une commission scolaire.

Texte extrait du document *La culture à l'école 2005-06*, publié par le Gouvernement du Québec, 2005.

Quelques faits marquants :

- L'éducation aux arts et à la culture est obligatoire dès l'école primaire, mais optionnelle à partir de la quatrième année du secondaire.
- À l'école primaire, les écoles doivent proposer deux disciplines parmi les suivantes : art dramatique, arts plastiques, danse et musique, dont l'une est enseignée de la 1^{ère} à la 6^e année.
- Les arts sont l'un des cinq domaines d'apprentissage à l'école. Les quatre autres sont les langues, la mathématique, la science et la technologie ainsi que l'univers social.
- L'objectif du domaine des arts est de permettre aux élèves d'apprendre à créer, à interpréter et à apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans leur vie quotidienne.
- La formation artistique se réalise par l'apprentissage du langage, des techniques de base et des principes particuliers des différentes formes d'art. Le contact avec des œuvres d'art, la fréquentation de lieux culturels et la rencontre d'artistes contribuent à favoriser la participation artistique active des jeunes.
- Bien que les programmes prévoient 60 minutes d'éducation aux arts et à la culture par cycle de six jours, les écoles disposent d'une marge de manœuvre dans l'aménagement du temps d'enseignement.
- Le gouvernement québécois a récemment fait passer le temps d'enseignement de 23,5 heures à 25 heures par semaine. Une partie de ce temps supplémentaire sera consacrée à l'enseignement des arts.
- En première et deuxième année du *secondaire*, 100 heures sont allouées annuellement à l'éducation artistique, et 50 heures en troisième année.
- Au cours de ce premier cycle du secondaire, la formation artistique s'inscrit dans la continuité de celle du primaire : les programmes visent le développement des mêmes compétences (créer, interpréter et apprécier).
- Les élèves poursuivent la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline selon leur choix.
- La formation artistique vise non seulement l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques, mais également le développement de l'esprit critique et du sens esthétique des

jeunes ainsi que l'élargissement de leur horizon culturel grâce au contact avec des œuvres d'artistes de différentes époques et origines. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont intégrées à l'enseignement.

- En accord avec l'esprit de la récente réforme scolaire au Québec, l'éducation aux arts et à la culture est abordée dans une perspective systémique qui cherche à établir des liens avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres domaines d'apprentissage.
- De nouveaux programmes d'enseignement seront introduits graduellement pour les cours artistiques optionnels du deuxième cycle de l'école secondaire.

Notes tirées des sites Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (www.mels.gouv.qc.ca), des programmes scolaires publiés sur ce site ainsi que du rapport de la Commission canadienne de l'UNESCO (2004).