



## M eilleure politique culturelle= soutien de l'enseignement artistique

2013/01

20 | 02 | 2013



COMMUNAUTE



PROSPERITE



PROTECTION

Les gens attendent des arts qu'ils encouragent la pensée créative, qu'ils incitent à une attitude critique face aux institutions sociales, qu'ils aient une influence sur les mœurs et la morale, qu'ils raffinent le goût et qu'ils contribuent à un sens de la communauté. Il s'agit là de grandes attentes.

Alors qu'une discussion visant à savoir quels sont les artistes ou compagnies qu'il faut subsidier ou non peut sembler arbitraire, l'argument en faveur de l'investissement au profit de l'éducation culturelle des enfants est assez univoque. Pour de nombreux enfants, l'enseignement est la principale occasion de développer un goût pour les arts.

La valeur des formations artistiques peut être abordée de différentes manières. Il y a la valeur intrinsèque puisque les individus y trouvent un intérêt personnel. On parle ensuite aussi de valeur extrinsèque car ces formations améliorent l'aptitude des étudiants à résoudre des problèmes. Un lien direct entre la connaissance musicale et les mathématiques a été démontrée.

Différentes disciplines scientifiques ont entre-temps développé des instruments permettant d'évaluer en pratique dans quelle mesure différentes formes d'art concrétisent ces attentes. La tendance à appliquer de tels instruments chez nous ne fera que se renforcer.

Nous allons tout d'abord nous pencher sur les fondements de l'aide publique aux arts. Il est important de comprendre que la question de savoir si les pouvoirs publics doivent intervenir – et si oui, dans quelle mesure – est différente de celle de comprendre l'importance des arts. Bien entendu, les arts sont d'une importance immense pour l'Homme. C'est notamment la mesure dans laquelle le marché échoue qui détermine l'ampleur du rôle des pouvoirs publics dans ce domaine. Il va de soi que lorsque des moyens publics sont alloués, une justification doit être demandée. Les moyens alloués pourraient en effet être utilisés ailleurs. Nous passerons ensuite de la politique culturelle en général à l'importance de l'enseignement artistique.

IVAN VAN DE CLOOT  
Économiste en chef

## Partie 1. La problématique de la politique culturelle

### 1.1 Résumé des arguments en faveur de la subvention des arts<sup>1</sup>

1) L'argument le plus souvent utilisé en faveur de la subvention des arts est qu'il s'agit d'un bien public. Il est nécessaire de montrer que les « utilisateurs » directs ne sont pas les seuls bénéficiaires de l'art, et qu'il profite aussi à ceux qui ne souhaitent pas nécessairement contribuer volontairement. Chacun peut profiter d'une sculpture dans un parc public, mais seuls quelques-uns seraient prêts à payer pour cette sculpture. Si l'on s'en remet entièrement au marché, la production de telles œuvres sera insuffisante, tout comme ce que nous léguerons aux générations futures. Les activités artistiques rendent également des « services » ne pouvant être commercialisés comme des effets de civilisation, la fierté nationale, la cohésion sociale et une identité bénéfique pour tous.

2) Le second argument courant est que l'art est un bien tutélaire (ou merit good) dont les pouvoirs publics estiment qu'il est apprécié de manière insuffisante par les citoyens. Cela part de l'hypothèse que les citoyens ne sont pas suffisamment informés. Beaucoup restent sceptiques face à une telle attitude paternaliste de la part des pouvoirs publics et pensent, lorsqu'il s'agit des enfants, que c'est là plutôt le rôle des parents. Cet argument est cependant utilisé à grande échelle en Europe, et son application aux mineurs provoque évidemment moins de discussions.

3) Adossée au précédent argument, l'idée que le goût des arts doit être développé. En fait, cela signifie que la demande dépend de l'offre : sans

la disponibilité de certains arts, personne ne pourrait en estimer la valeur.

4) On retrouve ensuite l'argument de l'équité sociale qui s'attarde surtout sur les interventions au profit des personnes à faibles revenus.

5) Les arts génèrent également un effet multiplicateur sur d'autres secteurs de l'économie. Les musées disposant de belles collections ont un effet positif sur le tourisme, par exemple.

6) Qu'il soit difficile de générer une plus grande productivité dans les arts du spectacle vivant implique que leur coût va augmenter. Il s'agit de la loi de la fatalité des coûts croissants de Baumol. Cette loi précise que si, dans d'autres secteurs de l'économie, les coûts unitaires sont gardés sous contrôle parce que des salaires plus élevés associés à une plus grande productivité ne sont pas forcément synonymes de prix plus élevés, la situation est différente pour une pièce d'opéra – par exemple – qu'il est difficile de réaliser avec moins de personnes qu'auparavant.

Bien entendu, la réponse à la question de savoir pourquoi les arts doivent être soutenus par les pouvoirs publics n'est qu'un début. Tant que les moyens seront rares, des choix devront être faits pour définir ce qui sera subsidié et ce qui ne le sera pas. En outre, les raisons précises développées en faveur du rôle des pouvoirs publics peuvent aussi nous éclairer sur les meilleurs instruments à mettre en œuvre par les pouvoirs publics. Faut-il subsidier l'offre ou plutôt le consommateur de culture ? Qui doit en décider ? Et comment éviter que les meilleurs lobbyistes soient les mieux subsidiés ?

Aux États-Unis existe une longue tradition de mécénat et de philanthropie en faveur des arts qui génère des investissements plus élevés que les dépenses publiques en Europe. Mais tout n'est pas uniforme pour autant sur notre continent. On constate des disparités importantes

<sup>1</sup> William D. Grampp, Pricing the Priceless: Art, Artists and Economics, 1989

dans les politiques culturelles : accès gratuit aux plus grands musées britanniques contre accès payant en France, par exemple.

### 1.2 Analyse de la valeur sociale

Il n'est pas difficile de construire un plaidoyer scientifique en faveur de la stimulation des arts. L'essentiel est toujours que les bénéfices sociaux couvrent (tous) les coûts et que l'intervention des pouvoirs publics soit indispensable parce que le marché ne parvient pas à mettre une offre sur pied (Grampp, 1989).

L'estimation des bénéfices sociaux par rapport aux coûts assumés par la collectivité n'est pas évidente en ce qui concerne les biens culturels. Différentes techniques ont été développées au fil des ans, comme par exemple des méthodes sophistiquées permettant une évaluation via un questionnement indirect de la population.

Pour nous faire une idée des caractéristiques spécifiques de l'enseignement artistique, nous devons d'abord nous raccrocher à l'analyse de base de la détermination de la valeur des biens culturels.

Tout le monde comprend qu'il existe des différences importantes entre biens privés et biens

publics. Une digue qui protège un village contre les inondations génère des bénéfices collectifs pour toute la population de ce village. Le risque existe cependant de voir certaines personnes chercher à se soustraire au financement. Une fois la digue en place, les autres ayant payé pour sa construction, ces flibustiers profitent eux aussi des bénéfices qu'elle procure. Toutefois, si tout le monde adoptait cette attitude de passager clandestin, on observerait un sous-équipement en matière de biens publics de ce type. Le critère de l'exclusion est ici pertinent. Il est facile d'exclure des personnes de la consommation d'un bien privé comme une pomme. Un autre critère déterminant d'un bien public est de savoir si plusieurs utilisateurs peuvent en profiter sans se gêner mutuellement. Pour en revenir à la pomme, il est évident que si une personne A la mange, il ne restera rien pour la personne B. L'utilisation d'une digue au profit de la personne A n'empêche pas la personne B de profiter également de sa protection. Nous appelons cette caractéristique la « non-rivalité du bien public ». Le tableau ci-dessous donne des exemples pour les différentes combinaisons.

Tableau 1 : biens publics vs biens privés

	Exclusifs	Partiellement exclusifs	Non exclusifs
Rivaux	Biens privés		« Commons »
Congestion	(par ex. alimentation et boissons)	Biens quasi-publics (par ex. piscines, routes, ponts, tunnels et zones naturelles)	(par ex. populations de poissons dans l'océan)
Non-rivaux	Biens collectifs (par ex. Internet et télévision câblée)		Biens purement publics (par ex. défense nationale, digues et réduction des émissions de CO2)

Les biens culturels comme la télévision payante et les visites au théâtre, au concert ou au musée ne sont pas des biens purement publics. Les utilisateurs peuvent en être exclus s'ils ne paient pas leur billet d'entrée. En outre, ces biens sont sujets au risque de congestion : une fois la salle remplie, un visiteur ne peut y rentrer que lorsqu'un autre quitte la salle.

Sur cette base, des économistes ont déjà estimé le prix d'entrée optimal pour une visite du British Museum (Maddison & Foster, 2003). D'autres biens culturels répondent au moins partiellement au critère de non-exclusion. Pensons par exemple à la restauration d'un bâtiment public. On ne peut pas demander aux passants de payer lorsqu'il n'est pas possible de leur interdire la vue du bâtiment.

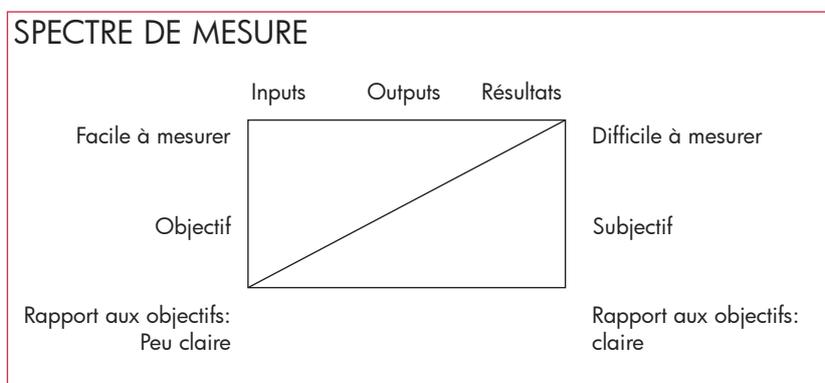
De Swaan (2001) affirme que la langue est un bien public. Plus les personnes lisant, parlant et comprenant une langue sont nombreuses, plus il est avantageux pour les autres d'apprendre cette

mais ce n'est pas automatiquement le cas de la lecture d'un livre supplémentaire, par exemple.

Throsby (2001) distingue les valeurs esthétique, décorative, spirituelle, historique et authentique de l'art. Au final, l'art peut contribuer à la formation d'une identité sociale, mais l'industrie de la culture est aussi un pourvoyeur d'emplois direct. Si l'on fait le lien avec l'industrie créative, il est donc aussi question d'un effet de retour monétaire direct des investissements culturels. Ce qui constituera pour certains un argument sérieux, surtout en période de disette budgétaire.

Vu qu'il s'agit d'allouer les moyens publics, une évaluation périodique de la politique semble appropriée. Il est évident que certaines difficultés surviendront en matière de mesure des résultats et de l'impact. Comme le montre le schéma ci-dessous, il existe déjà une différence importante entre la mesure des apports et des résultats.

Source : Lingayah, 1996.



langue. Ce type d'arguments peut aussi servir de base au soutien financier de la littérature, du théâtre ou du cinéma.

De nombreux biens culturels supposent un goût acquis, c'est une réalité. Apprécier une œuvre de Beethoven exige une certaine expérience préalable de musiques comparables et donc quelques connaissances musicales. Pour de nombreux biens, une consommation plus importante fera diminuer l'utilité d'une quantité additionnelle,

Toute une littérature est néanmoins apparue depuis sur la manière d'aborder ces difficultés. En outre, le simple fait d'essayer d'évaluer une politique peut éclairer les décideurs sur la réflexion à faire concernant les angles d'attaque cruciaux.

## Partie 2. Formation artistique

### 2.1. La formation artistique comme élément de la politique artistique

Alors qu'une discussion visant à savoir quels sont les artistes ou compagnies qu'il faut subsidier ou non peut sembler arbitraire, l'argument en faveur de l'investissement au profit de l'éducation culturelle des enfants est assez univoque. Pour de nombreux enfants, l'enseignement est la principale occasion de développer un goût pour les arts.

Participer à une vie culturelle communautaire vient en plus d'une composante utilitaire individuelle dans la consommation culturelle personnelle. Bien entendu, un apport personnel de la personne concernée est souhaité.

Alors que nous avons clairement montré qu'une composante publique importante était liée à l'enseignement culturel, on y retrouve naturellement aussi une composante personnelle. Il y a d'ailleurs une interdépendance : les investissements publics en matière d'enseignement culturel entraînent une plus grande appréciation des biens culturels et donc aussi à des contributions individuelles plus importantes. Throsby (2000) : « It is apparent that a person's enjoyment of music, literature, drama, the visual arts and so on and hence her willingness to spend money on consuming them, are importantly related to her knowledge and understandings of these art forms ». Certains prétendent même que l'enseignement culturel entraîne de cette manière un besoin moins grand pour le soutien de la consommation culturelle via le pilotage de l'offre. Une politique plus fortement basée sur une demande ne doit pas nécessairement mener à une baisse de la qualité. Des enquêtes montrent que l'enseignement culturel incite à participer aux arts (Bergonzi & Smith, 1996). Investir dans l'enseignement culturel bénéficie donc autant du soutien des volontaristes qui voient peu d'inconvénients à la politique de l'offre de la part des

pouvoirs publics que des personnes qui sont plus sceptiques à cet égard. Il est pertinent de constater que l'importance de l'enseignement culturel est bien moins controversée que la définition de la politique culturelle en général.

### 2.2. Valeur intrinsèque vs valeur extrinsèque

La valeur des formations artistiques peut être abordée de différentes manières. Il y a la valeur intrinsèque puisque les individus y trouvent un intérêt personnel. On parle ensuite aussi de valeur extrinsèque car ces formations améliorent l'aptitude des étudiants à résoudre des problèmes. Un lien direct entre la connaissance musicale et les mathématiques a été démontrée par le passé.

Dans de nombreux pays, la politique reconnaît l'apport des arts aux compétences cognitives, à l'aptitude à résoudre des problèmes et à l'intelligence émotionnelle (Sharp & Le Metais, 2000). La volonté de l'élève à montrer son travail, à accepter une critique constructive et ainsi à développer des idées pour des projets futurs est à cet égard une partie essentielle du processus (Wenger, 2000). Les compétences en termes de communication, la volonté de collaborer et la maîtrise de ses émotions sont ici essentielles (Bryce et al, 2004). Des chercheurs avancent que cette collaboration, cette confiance mutuelle et cette intégration des recommandations émises par d'autres se rencontrent plus souvent ici que dans l'enseignement conventionnel (Bathelt et al, 2004).

Personne n'affirme que les arts ont le monopole de l'apprentissage de la créativité. L'argument porte uniquement sur une gradation différente des éléments nécessaires au processus créatif, notamment de la critique et du développement par la discussion.

### 2.3. Recherche empirique

Les recherches relatives aux bénéfices sociaux de la formation culturelle se concentrent princi-

palement sur ce qu'il se passe dans les écoles. Selon Sharp & Le Metais (2000), la formation culturelle se retrouve dans les programmes de la plupart des pays de l'OCDE sous une forme obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans. Il ressort d'une étude de l'UNESCO (Bamford, 2006) que des cours de musique et de dessin se retrouvent de manière systématique dans 90 % des pays. La peinture et l'artisanat sont présents dans les programmes dans 80 % des pays alors que la danse, la comédie et la sculpture se retrouvent dans 70 % des programmes. La littérature et « l'écriture créative » sont plutôt abordées dans d'autres matières de base (Whitby, 2005).

Le rapport du Cultural Minister Council (2004) mentionne des bénéfices éducatifs allant d'une baisse de l'absentéisme à un plus grand civisme.

Concentrons-nous successivement sur les résultats des recherches en matière :

- d'impact positif sur les résultats dans d'autres matières ;
- de plus grande créativité ;
- de meilleures compétences techniques, personnelles et sociales.

De nombreuses études circulent, mais les groupes d'étudiants examinés à la loupe ne sont pas toujours suffisamment grands et la méthodologie utilisée ne permet pas toujours de tirer des conclusions en matière de causalité. Notre préférence va aux méta-analyses qui permettent d'assurer une certaine robustesse des observations, là où des études individuelles peuvent se contredire.

### 2.3.1 Impact sur les résultats académiques

Une première vague d'études concerne un cycle sous le nom de « Champions of Change: the impact of the arts on learning » auquel plus de sept équipes de recherche ont participé, utilisant différentes méthodes. Ainsi, Catteral, Capleau & Iwanga (1999) se sont basés sur les résultats de 25 000 élèves sur une période de dix ans. Les étudiants suivant des matières relatives à l'art ont également obtenu de meilleurs résultats en anglais, en histoire, en géographie et en civisme. Et ce pour l'ensemble des élèves, quel que soit leur bagage socio-économique. Voir, par exemple, le tableau 2.

Une telle étude doit toujours faire face à différents problèmes. Il faut ainsi tenir compte du fait que les enfants qui consacrent du temps aux arts proviennent plutôt de familles attachant une plus grande importance aussi bien à l'épanouissement artistique qu'aux résultats académiques. En outre, l'effet Hawthorne peut jouer : les meilleurs résultats sont la conséquence de l'attention spéciale dont bénéficient les participants à une étude.

En 2000, tout un numéro du Journal of Aesthetic Education était consacré à l'examen de la causalité via dix méta-analyses de 188 études portant sur l'effet des arts (musique, comédie, danse...) sur les performances académiques. Des liens de causalité ont été notamment observés entre l'écoute et la pratique de la musique d'une part et le raisonnement spatial d'autre part (Hetland, 1999), ou entre la comédie et les compétences verbales (Podlozny, 1999). La causalité s'est révélé

Tableau 2 : interaction entre résultats académiques et formation artistique  
Source : Catteral, Capleau & Iwanga, 1999.

Grade 8 Academic Performance	All Students		Low SES Students	
	High Arts	Low Arts	High Arts	Low Arts
Earning mostly As and Bs in English	79,2%	64,2%	64,5%	56,4%
Scoring in top 2 quartiles on std.tests	66,8%	42,7%	29,5%	24,5%
Dropping out by grade 10	1,4%	4,8%	6,5%	9,4%
Bored in school half or most of the time	42,2%	48,9%	41,0%	46,0%
<b>Grade 10 Academic Performance</b>				
Scoring in top 2 quartiles, Grade 10	72,5%	45,0%	41,4%	24,9%
Std. Test Composite				
Scoring in top 2 quartiles in Reading	70,9%	45,1%	43,8%	28,4%
Scoring in top 2 quartiles in History, Citizenship, Geography	70,9%	46,3%	41,6%	28,6%
<b>Grade 10 Attitudes and Behaviors</b>				
Consider community service important or very important	46,6%	33,9%	49,2%	40,7%
Television watching, weekdays				
percentage watching 1 hour or less	28,2%	15,1%	16,4%	13,3%
percentage watching 3 hours or more	20,6%	34,9%	33,6%	42,0%

lée difficile à établir, mais une forte corrélation a certainement pu être observée.

Eisner (1999) a également constaté qu'un lien de causalité n'était pas facile à établir. Il a toutefois apporté des preuves tendant à démontrer un effet sur la stimulation de la créativité.

Une seconde méta-analyse digne d'être mentionnée ici a été publiée sous le nom de « Critical links: learning in the arts and student academic and social development » (Deasy, 2002). Cette analyse regroupe 62 études afin d'avoir une vision de l'impact de la formation artistique sur les compétences académiques et sociales. L'effet exercé sur le raisonnement spatial, l'aptitude à résoudre des problèmes et la pensée créative comme motivation d'apprentissage a notamment été démontré.

- Musique : raisonnement spatial et situation d'éléments dans le temps et l'espace. Cela a un impact sur l'aptitude à résoudre des problèmes en mathématiques et sur les processus scientifiques créatifs.

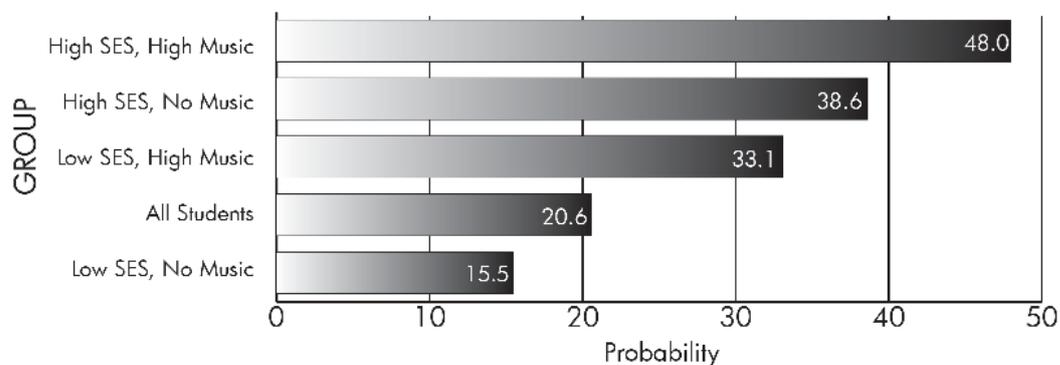
- Comédie : impact sur la compréhension narrative et les compétences en matière d'écriture et de lecture, mais aussi sur les compétences interpersonnelles comme la coopération et la gestion des conflits.

- Danse : contribue au développement de la confiance en soi, de la persévérance et de la tolérance sociale.

- Arts plastiques : écriture et communication, contribuent au développement de compétences utiles pour la science, l'histoire et la littérature.

Il est très intéressant de citer ici le projet REAP de l'université de Harvard de Winner & Hetland qui regroupe 10 méta-analyses étudiant plus de 188 rapports et qui se concentre avant tout sur les résultats académiques.

La relation entre la musique et les compétences mathématiques a été étudiée dans d'innombrables études. L'importance du solfège et l'expérience du rythme et du tempo suggèrent déjà intuitivement une relation. L'étude de ce lien est remarquable parce que les chances d'obtenir de bons résultats en mathématiques est sensiblement supérieur pour les personnes qui s'impliquent fortement dans une activité musicale, et ce que le bagage socio-économique des étudiants soit bon ou moins favorable.

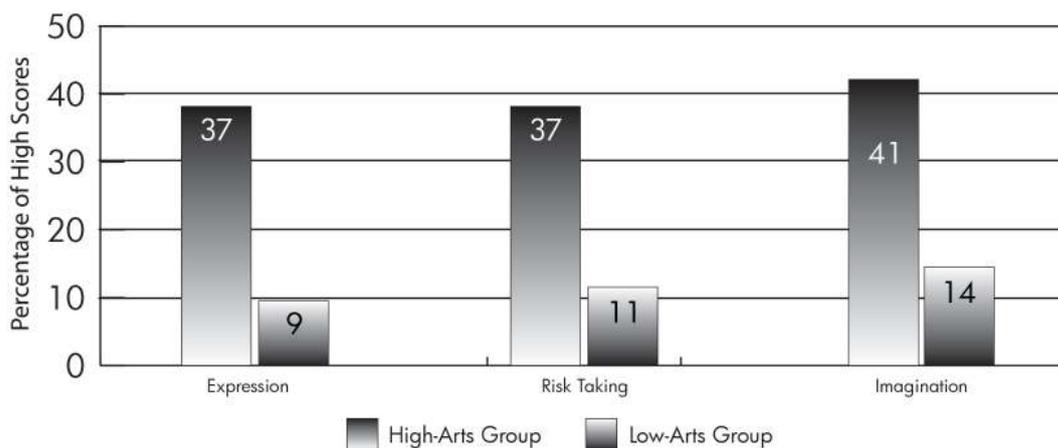
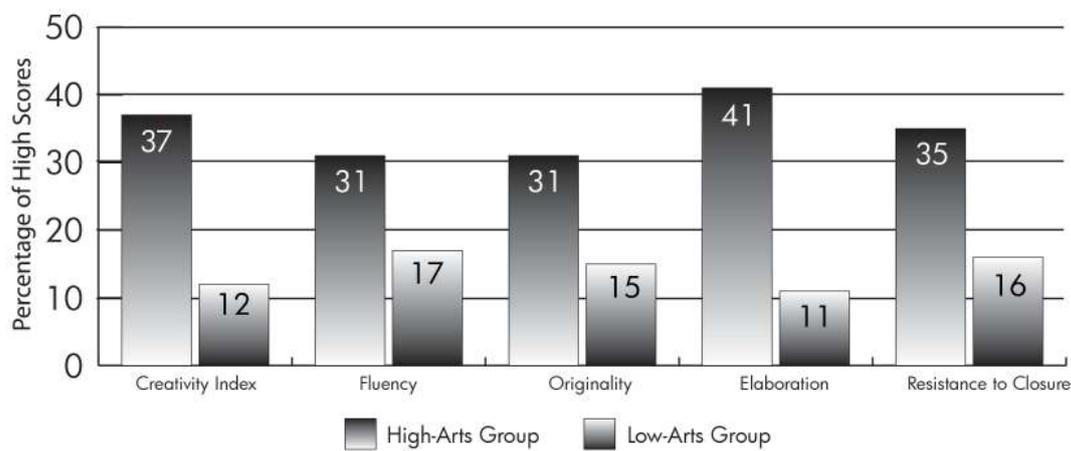


Graphique 1 : chances de bonnes aptitudes en mathématiques : interaction avec la formation musicale et le contexte socio-économique (SES)  
 Source : « Champions of change, the impact of the arts on learning ».

Il est passionnant de constater que la différence croît encore plus la personne se consacre longtemps et intensément à la musique.

### 2.3.2 Impact sur la créativité

La créativité est difficile à résumer en une échelle de mesure utilisable en raison de ses nombreuses dimensions. Harland (2000) affirme que le terme couvre tant de réalités différentes que tout étalon de mesure court le risque d’être insignifiant. Les éléments rencontrés dans une formation culturelle tels que la tradition de la critique, l’apprentissage et l’interprétation communs, la tolérance et l’ambiguïté sont liés à la créativité. Moga et al (2000) ont étudié près de 3 000 études et ont avant tout conclu que seule une poignée de ces études parvenait à développer un test empirique déjouant la difficulté de la mesure de la créativité. Un lien a pu être trouvé lorsque la créativité a été abordée de manière très étroite et précise comme « les résultats obtenus à un exercice de dessin ». Il est par contre bien plus difficile d’observer la créativité mesurée comme la capacité à générer des idées, des concepts ou des mots. Encore une fois, le manque de résultats définitifs ne doit pas être interprété comme démontrant l’absence d’un lien, mais surtout comme montrant la difficulté d’établir scientifiquement ce lien.



Graphique 2 : la pensée créative et les arts  
 Source : « Champions of change, the impact of the arts on learning ».

La raison pour laquelle l’enseignement artistique est supposé nourrir la créativité se situe en grande partie dans la manière dont les disciplines artistiques sont apprises. Notamment en favorisant la réflexion critique, l’innovation et la capacité à remettre en question des valeurs établies. L’improvisation et l’apprentissage expérimental sont ici essentiels. L’innovation d’inter-

prétation est à cet égard une compétence importante rencontrée ici (Interartes, 2008).

### 2.3.3 Impact sur l’attitude

Bryce et al (2004) ont démontré qu’une formation artistique permettait d’aiguiser les attitudes favorisant la motivation et l’acharnement au travail. Cela se traduit aussi par une baisse de l’absentéisme scolaire (Fullarton, 2002) et par l’ambition d’atteindre un niveau d’éducation supérieur (Bamford et al, 2004). Une meilleure image de soi a également été signalée dans de très nom-

breuses études (Brice Heath and Roach, 1999 ; Burton et al, 1999 ; Deasy, 2002).

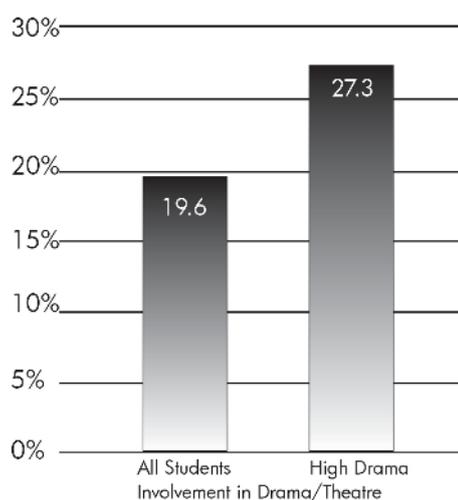
Dans leur analyse de jeunes suivant une formation théâtrale, Catterall et al (1999) ont constaté une meilleure maîtrise de la langue, mais aussi un plus grand intérêt pour l'école. Dans le même groupe, Harland et al (2000) ont constaté une plus grande empathie et une plus grande tolérance à l'égard des autres. Des experts du marché du travail tels que Carneiro & Heckman (2003) estiment que de telles compétences et attitudes non-cognitives ont été trop longtemps sous-estimées. En outre, il est plus facile de les développer le plus tôt possible. L'accès aux formations artistiques est cependant le plus difficile pour les étudiants provenant de familles désavantagées (Bennett, 1995 ; PISA, 2000). Il s'agit là d'un point important car le développement de telles compétences peut être très important dans la lutte contre l'inégalité des chances.

Il existe de nombreuses études qui se concentrent séparément sur la différence entre les formations artistiques en enseignement de jour et dans l'enseignement hors des heures scolaires. Sur base d'une étude menée sur 18 000 étudiants dans 105 écoles, Huang (2000) est ainsi arrivé à la conclusion qu'il existe un effet sur les résultats en mathématiques, en sciences, en lecture et en écriture. En outre, un effet important sur l'attitude a été observé. Heath (1998) a montré que des étu-

dants provenant d'un cadre socio-économique défavorisé et suivant une formation artistique en cours du soir avaient deux fois plus de chances d'obtenir un prix académique et affirmaient deux fois plus souvent lire pour leur plaisir.

Le graphique 3 illustre par exemple le résultat de l'étude montrant que les étudiants faisant du théâtre sont sensiblement plus tolérants envers d'autres groupes que les autres étudiants.

Graphique 3 : attitude positive vis-à-vis d'autres groupes raciaux (pour les deux quartiles SES les plus faibles)



Source : « Champions of change, the impact of the arts on learning ».

### Partie 3. Conclusion

Les gens attendent des arts qu'ils encouragent la pensée créative, qu'ils incitent à une attitude critique face aux institutions sociales, qu'ils aient une influence sur les mœurs et la morale, qu'ils raffinent le goût et qu'ils contribuent à un sens de la communauté. Il s'agit là de grandes attentes. Différentes disciplines scientifiques ont entre-temps développé des instruments permettant d'évaluer en pratique dans quelle mesure différentes formes d'art concrétisent ces attentes. La tendance à appliquer de tels instruments chez nous ne fera que se renforcer.

Il est peut-être paradoxal que la politique culturelle la plus efficace ne relève pas de la compétence du ministre de la Culture, mais de celui de l'Enseignement via les formations artistiques.

Mais de nombreux effets observés ne peuvent être uniquement attribués à la formation artistique en soi. Ces effets sont souvent aussi liés au fait qu'il s'agit d'étudiants plus motivés qui recherchent des horizons plus larges. Les liens entre la musique et le raisonnement spatial et entre la comédie et les compétences verbales se révèlent être très solides et s'observent même de manière plus remarquable chez les enfants provenant de familles défavorisées. Les meilleurs résultats sont obtenus dans le cadre de projets

très concrets et actifs qui favorisent la collaboration en petits groupes.

Dans le cadre de l'intervention des pouvoirs publics, il faut en tout cas le plus possible éviter un effet Matthieu où les avantages profitent à ceux qui n'en ont pas besoin. Au lieu de devoir demander soi-même des réductions, les pouvoirs publics doivent s'investir pour attribuer automatiquement ces réductions et autres mesures. C'est certainement aussi le cas pour l'enseignement artistique.

Des mécanismes doivent notamment être développés afin que les frais d'étude privés jouent moins un rôle de frein dans le choix participatif. Tenir compte spécifiquement du réseau social des élèves, de la situation familiale, du temps libre disponible, des possibilités de mobilité, mais aussi des attitudes et de la perception culturelle de certains groupes est au moins aussi important que de jouer sur des éléments purement financiers. Afin de remédier de manière efficace à la sous-représentation de certains groupes cibles, les institutions devront fournir des efforts importants en termes de fonctionnement public, d'adaptation de l'offre, de connexion avec d'autres niveaux d'enseignement et de communication ciblée afin de corriger une politique élitiste.

## Bibliographie

- Bamford, A, Newitt, R, Irvine, J & Darell, R (2004) EAPI Report, Promoting the Value of the Arts, NSW Ministry for the Arts, UTS Sydney & NSW Dept of Education and Training
- Bamford, A (2006) *The Wow Factor*, Global research compendium on the impacts of arts in education, Waxman Munster, New York
- Bathelt H, Malmberg A, Maskell P, (2004) 'Clusters and Knowledge: Local Buzz, Global Pipelines and the Process of Knowledge Creation' *Progress in Human Geography* 28, pp 31-56
- Bennett, T. (1995), *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, London and New York, Routledge
- Bergonzi, Louis and Julia Smith (1996), *Effects of Arts Education on Participation in the Arts*, Santa Ana, California: National Endowment for the Arts.
- Brice Heath, S & Roach, A (1999) 'Imaginative Actuality, Learning in the Arts during the non school hours', in Fiske, E (1999) *Champions of Change*.
- Bryce, J, Mendelovits, J, Beavis, A, McQueen, J, & Adama, I (2004) *Evaluation of School-based Arts Education Programs in Australian Schools*, Australian Council for Educational Research
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000) 'Learning in and through the arts: The question of transfer', *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257
- Carneiro, P. and J. J. Heckman (2003). Human capital policy. In J. J. Heckman, A. B. Krueger, and B. M. Friedman (Eds.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* MIT Press.
- Catterall, James S., Richard Chapleau & John Iwanaga (1999). *Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theater Arts*. In *Champions of Change*, E. B. Fiske, Editor. Arts Education Partnership and the President's Committee on the Arts and the Humanities.
- Cultural Ministers Council (2005), *Statistics Working Group, Social Impacts of Participation in the Arts and Cultural Activities, Stage 2 Report*, Commonwealth of Australia
- Deasy, R (2002) *Critical Links, Learning in the arts and student academic and social development*, Arts Education Partnership, Washington DC
- Eisner, E (1999) 'Getting down to basics an art education', *Journal of Aesthetic Education*, Vol 33, No 4 Winter, pp 145-159
- Fullarton, S. (2002), *Student Engagement with School: Individual and School Level Influences. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Research report 27*
- Grampp, William D. (1989), *Pricing the Priceless. Art, Artists and Economics*, New York: Basic Books.
- Harland, J, Kinder, K, Lord, P, Stott, A, Schagen, I, Haynes, J with Cusworth, L, White, R & Paola, R (2000), *Arts Education in Secondary Schools*, National Foundation for Education Research, Slough, UK
- Heath, Shirley (1998). *Living the Arts through Language and Learning: A Report on Community-Based Youth Organizations*. *Americans For the Arts Monographs* 2:7. pp. 1-19
- Hetland, L (1999) 'Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning', *Journal of Aesthetic Education*, Vol 34, No 3-4, Fall/Winter, pp 179-238
- Hetland, L. *Het spoor van vier onderzoeken. Cultuur + Educatie* 8 (23) p.54-84
- Huang, D. B., Gribbons, K. S., Kim, Lee. C. & Backer, E. L. (2002). *A Decade of Results: The Impact of the LA's BEST Afterschool Enrichment*

Program on Subsequent Student Achievement. UCLA Graduate School of Education and Information Studies, Center for the Study of Evaluation: Los Angeles, Ca.

Inter}artes, Tapping into the potential of Higher Arts Education in Europe, ELIA – European League of Institutes of the Arts. Amsterdam, 2008.

Lingayah, Sanjiv; MacGillivray, Alex; Raynard, Peter, Creative Accounting : Beyond the Bottom Line

Maddison, D. and Foster, T. (2003). Valuing Congestion Costs in the British Museum. Oxford Economic Papers, 55: 173-190

Moga, E, Burger, K, Hetland, L & Winner, E (1999) 'Does Studying the Arts Engender Creative Thinking?' Journal of Aesthetic Education, Vol 34, No 3-4, Fall/Winter, pp 91-103

PISA, (2000) Program for International Student Assessment, OECD

Podlozny, A (2000) 'Strengthening Verbal Skills through the use of Classroom Drama: A Clear Link', Journal of Aesthetic Education, Vol 34, No 3-4, Fall/Winter, pp 239-275

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L & Palmer P. (2009) The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education. Washington, DC: Arts Education Partnerships.

Sharp & Le Metais, (2000) The Arts, Creativity and Cultural education, An International Perspective, Qualifications and Curriculum

Authority, London 51

Swaan, A. de (2001), Words of the World. The Global Language System, Basil Blackwell, Oxford

Throsby, D.C. (2001), Economics and Culture, Cambridge University Press, Cambridge

Suzanne Stiegelbauer, Linda Malcolm, Tara Adams (2008), The Arts and Afterschool Programs: A Research Synthesis, US Department of Education

Wenger, E (2000) Communities of Practice, New York, CUP

Whitby, K (2005) 'Curriculum and progression in the Arts: An International study', National Foundation for Educational Research, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan

Winner, Ellen & Lois Hetland (2000). Beyond the Evidence given: A Critical Commentary on Critical Links. In Arts Education Policy Review, 2000

Pour une croissance économique et  
une protection sociale durables



THINK TANK INDÉPENDANT

**DES IDÉES, DES ACTIONS**

**Itinera Institute ASBL**

Boulevard Leopold II 184d B-1080 Bruxelles

T +32 2 412 02 62 - F +32 2 412 02 69

[info@itinerainstitute.org](mailto:info@itinerainstitute.org)  
[www.itinerainstitute.org](http://www.itinerainstitute.org)

Editeur responsable: Marc De Vos, Directeur