

*Virage pédagogique : le cas du
développement professionnel en arts
visuels*

BERNARD ANDREWS

MARIE-JOSÉE VIGNOLA

Université D'Ottawa

Au cours des années 1993-2000, le système d'éducation de l'Ontario a vécu une importante restructuration de son cadre opérationnel. L'enseignement de toutes les matières scolaires a été repensé. Cette réorganisation du système d'éducation a eu un impact direct sur le curriculum de deux façons. D'une part, le curriculum a été organisé à partir de champs d'études (p. ex.: les arts, les langues, les études sociales, etc.) afin de remplacer la panoplie habituelle de matières telles qu'on les retrouvait dans le passé. D'autre part, des attentes spécifiques aux différentes disciplines que renferme chaque champ d'études ont été

énoncées. Cette restructuration du curriculum a permis d'intégrer les habiletés et les connaissances les unes aux autres à l'intérieur de tous les champs d'études et de donner aux élèves l'occasion d'apprendre et de construire du sens à partir d'une perspective d'apprentissage globale. Tous ces changements de programme ont été formalisés par la publication de documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). Pour les besoins de la présente étude, notre attention portera sur l'enseignement des arts (c'est-à-dire la danse, les arts dramatiques, la musique et les arts visuels) qui a été repensé et restructuré tel qu'il est possible de le constater par la lecture des documents du MÉO portant sur ce sujet (Ontario Ministry of Education, 1993, 1995, 1998, 2009). Il est à noter que cette étude porte sur le contexte des écoles de langue anglaise de l'Ontario (programme régulier de langue anglaise et programme d'immersion française). Par conséquent, il ne sera aucunement question du contexte des écoles de langue française de l'Ontario puisqu'il s'agit d'une réalité tout à fait différente et qui dépasse le cadre de cette étude.

Recension des écrits

L'enseignement des arts : quelques repères historiques

Traditionnellement, lorsqu'on parlait de l'enseignement des arts en milieu scolaire, il était question de la musique et des arts visuels (Damm, 2006; Wilkinson, Emerson, Guillaumant, Mergler, et Waddington, 1992). L'art dramatique, pour sa part, était habituellement intégré au programme d'enseignement de la langue (département de français ou

d'anglais). La danse, quant à elle, était intégrée au programme d'éducation physique.

Dans les écoles de langue anglaise de l'Ontario (programme régulier de langue anglaise et programme d'immersion française), l'importance donnée à l'enseignement des arts a diminué en raison des contraintes budgétaires liées au déficit du gouvernement ontarien, de l'élimination de la 13^e année et du système de cours préuniversitaires de l'Ontario / CPO (*Ontario Academic Credits / OAC*), de l'accent mis sur les tests standardisés ainsi que le retrait d'enseignants spécialistes en arts aux cycles primaire (maternelle à 3^e année) et moyen (4^e à 6^e année).

Lorsque le MÉO a exigé que les élèves du cycle intermédiaire (7^e et 8^e années) reçoivent une formation en arts et que ceux du cycle supérieur (de la 9^e à la 12^e année) obtiennent un minimum d'un crédit au palier secondaire (Ontario Ministry of Education, 1984, 1989), plusieurs conseils scolaires ont créé un département des arts (danse, arts visuels, arts dramatiques et musique) au sein de leurs écoles secondaires. D'autres conseils scolaires ont choisi d'amalgamer les départements de musique et d'arts visuels (Andrews, 2004).

Au palier élémentaire, il n'y a pas eu de tendances prédominantes aussi marquées dans la province (Reid, 2001), mais plutôt une variété de scénarios. Certains conseils scolaires ont choisi d'embaucher des enseignants dont la responsabilité est d'offrir des cours spécialisés en musique et en arts visuels dans plusieurs écoles. D'autres ont désigné des enseignants de leur conseil scolaire qui s'occuperaient expressément de l'enseignement de ces cours à partir d'un emplacement central.

D'autres encore ont tout simplement vu à ce que les enseignants de chaque école aient accès à une personne ayant de l'expertise dans le domaine de l'enseignement de ces matières. Dans d'autres conseils scolaires, on s'attend à ce que les enseignants des cycles primaire et moyen enseignent les arts, sans nécessairement avoir une expertise dans ce domaine, de façon à ce que leurs élèves atteignent les attentes du curriculum du MÉO pour la danse, l'art dramatique, la musique et les arts visuels (Ministry of Education, 1998, 2009).

Dans l'ensemble, l'enseignement des cours de musique et d'arts visuels a occupé une place relativement importante aux paliers élémentaire et secondaire par rapport à l'enseignement des arts dramatiques et de la danse qui, pour sa part, était souvent très limité (Andrews, 2004; Andrews, 2010a ; Damm, 2006; Wilkinson et coll., 1992). Reconnaître les arts comme étant une des composantes principales du curriculum de l'Ontario a mis en valeur l'enseignement de la danse, des arts dramatiques, de la musique et des arts visuels autant au palier élémentaire (surtout en 7^e et 8^e années) qu'au palier secondaire (de la 9^e à la 12^e année). Le développement de l'enseignement de ces disciplines devait améliorer la possibilité d'emploi pour les enseignants qui s'étaient spécialisés dans plus d'une de ces disciplines. Malheureusement, avant que les changements ministériels en matière d'enseignement des arts aient été mis en vigueur, la majorité des enseignants en arts avaient dû accepter des postes dans une autre discipline que la leur, faute d'emploi en arts. Par ailleurs, au niveau du baccalauréat universitaire, des recherches ont prouvé qu'il existait malheureusement peu de

collaboration entre les différents programmes offerts en arts (Andrews, 1997a; Roberts, 1991, 2011; Taggart, Whitly et Sharp, 2004). Par conséquent, beaucoup d'étudiants en éducation n'ont pas les qualifications requises pour enseigner deux disciplines artistiques. Pour faire face à cette situation, ces futurs diplômés doivent donc avoir recours au perfectionnement professionnel pour pouvoir offrir des cours qui soient adéquats à l'intérieur d'un département des arts. Ceux qui aspirent à des postes de responsabilité dans ce domaine (p. ex: consultants, coordinateurs ou responsables de la formation professionnelle) doivent élargir leur champ de connaissances et de compétences dans les disciplines des arts qui ne sont pas les leurs (Andrews, 2000). Ces personnes doivent également développer leur expertise afin d'intégrer les arts à un environnement où on mesure l'apprentissage par rapport à un résultat désiré (Andrews, 2010b; Pitman, 1998; Oreck, 2004).

En plus des nouvelles exigences du curriculum à l'égard de l'enseignement des arts, les enseignants de l'élémentaire sont maintenant responsables d'offrir des leçons dans chaque champ d'études. C'est-à-dire, qu'à l'intérieur du champ d'apprentissage des arts, ils doivent enseigner à la fois la danse, les arts dramatiques, la musique et les arts visuels, en plus de toutes les autres matières scolaires. Cette responsabilité est énorme compte tenu du fait que la majorité d'entre eux ont une formation très limitée dans ces disciplines (Oreck, 2004; Patteson, 2002; Pitman, 1998). De plus, dans le cas des futurs enseignants qui se destinent à l'enseignement en immersion française (et qui, par

conséquent, enseignent les matières scolaires en français à des élèves anglophones), il y a un véritable besoin de développement professionnel en arts offert en français afin de bien maîtriser non seulement les techniques, mais aussi la terminologie spécialisée. En effet, dans le cas de futurs enseignants d'immersion française, une grande partie de la formation initiale offerte par plusieurs facultés d'éducation canadiennes se fait en anglais. Par conséquent, ces enseignants d'immersion française se trouvent, par le fait même, désavantagés lorsqu'il est question d'enseigner des matières scolaires en français (Bayliss et Vignola, 2000, 2007; Vignola, 2006).

Par ailleurs, selon Reid (2001), les enseignants de chaque niveau ont soit un accès limité ou aucun accès aux consultants en arts en raison des compressions budgétaires. Somme toute, les cours de développement professionnel en arts sont indispensables pour les enseignants des paliers élémentaire et secondaire (Andrews, 2011; Upitis, Smithrim et Soren, 1999) afin de mieux répondre aux exigences du nouveau curriculum implanté dans le système scolaire ontarien (Andrews, 2002).

Le développement professionnel dans les arts : un survol

En Ontario, la plupart des facultés d'éducation offrent aux candidats qui se destinent à l'enseignement au palier élémentaire quelques cours de base dans une ou deux disciplines artistiques pendant leurs études de baccalauréat. Les certificats offerts pour l'enseignement des arts au palier secondaire requièrent des cours spécialisés ainsi que des stages pratiques dans une des quatre disciplines, soit la danse, les arts dramatiques, la

musique ou les arts visuels. Les certificats de spécialisation en arts (p. ex. : danse, arts dramatiques, musique et/ou arts visuels) aux cycles intermédiaire (7^e et 8^e année) et supérieur (9^e à 12^e année) sont offerts de concert avec le programme de formation à l'enseignement (B.Éd.) dans plusieurs universités ontarienne.

La formation professionnelle des enseignants se fait après l'obtention d'un B.Éd. Il existe aussi des programmes conjoints qui se terminent avec une formation professionnelle.ⁱ Lorsqu'un candidat termine un programme de B.Éd. avec succès dans une université ontarienne, il reçoit un certificat d'enseignement de l'Ontario (CEO) qui lui donne ensuite accès à un programme de développement professionnel appelé « Qualifications additionnelles ».

En Ontario, le programme de Qualifications additionnelles offert par les facultés d'éducation dans le domaine des arts se compose de trois cours intitulés Partie I, Partie II et Partie III qui doivent être suivis dans cet ordre. La Partie III permet d'être qualifié de « spécialiste » en danse, en arts dramatiques, en musique ou en arts visuels. Ce programme de Qualifications additionnelles est l'unique moyen reconnu qu'ont les enseignants de l'Ontario pour enrichir leurs connaissances. Ceux qui font cette formation par le biais du programme de Qualifications additionnelles peuvent obtenir un meilleur poste, toucher un meilleur salaire ou avoir de plus grandes responsabilités dans leur milieu de travail. Cette approche donne la possibilité aux facultés d'éducation d'offrir un développement professionnel dans la discipline des arts puisque cette formation peut difficilement se faire au cours de la

formation initiale à cause des limites sur les plans des ressources humaines et matérielles (Watson et Alison, 1992; Andrews, 2000).

Il existe présentement diverses approches quant à l'enseignement des arts dans différentes facultés d'éducation, mais il n'existe aucun consensus en ce qui a trait aux habiletés qui doivent être développées dans le cadre des programmes de développement professionnel des enseignants (Andrews, 2000; Morin, 1994). Les enseignants du secondaire ont tendance à favoriser des approches soit axées sur la matière ou sur la compétence (Green Vogan, 1991; Lehman et Sinatra, 1988; Stankiewicz, 2001) tandis que les enseignants de l'élémentaire préfèrent l'intégration des diverses disciplines en arts et une approche plus globale (Andrews, 2004; Andrews, 2010b; Damm, 2006; Wilson, 1994). Une approche globale dans les arts peut comprendre une combinaison des arts visuels, de l'artisanat, de la musique, des arts industriels, de l'écriture créative, des arts dramatiques et de la danse (Wilson, 1994). Elle peut également comprendre plusieurs applications différentes: l'expression orale, l'analyse critique ou une étude socioculturelle pour citer quelques exemples (Dorn et Jones, 1988; Côté, 2009).

Il y a eu en Ontario un bon nombre d'études et de rapports qui ont porté sur le défi que représente le développement professionnel chez les enseignants dans le domaine des arts. Le rapport *Teacher Education in the Arts* (Forum for Arts and Media Education, 1985) identifie deux problèmes principaux en matière de développement professionnel: le manque de temps pour offrir des programmes intensifs d'enseignement

des arts et la nécessité de réfléchir sur le lien qui existe entre la théorie et la pratique dans le milieu universitaire et dans les domaines des arts proprement dits. Certaines recommandations portaient sur l'augmentation du nombre d'heures de formation, l'accroissement des exigences d'admission au programme et l'ajout de périodes de travail en studio aux heures de cours. Les auteurs de ce rapport recommandent aussi que le développement professionnel se fasse dans une perspective de maîtres – apprentis: ce qui implique l'utilisation d'une méthodologie qui mettrait en collaboration les artistes professionnels et les enseignants. Ces derniers auraient ainsi l'occasion de prendre conscience des nouveaux développements dans le domaine des arts et ce serait aussi une façon de promouvoir les arts dans une perspective communautaire et professionnelle.

Dans un sondage d'évaluation des besoins, le *Arts Curriculum Centre* s'est informé auprès de quarante-quatre conseils scolaires dans la région du centre de l'Ontario qui ont identifié le développement professionnel dans le domaine des arts comme étant prioritaire (*Arts Curriculum Centre*, 1989). À une réunion annuelle du *Arts Education Council of Ontario/Conseil des arts en éducation de l'Ontario (AECO/CAEO)* en 1991, un comité de formation professionnelle en enseignement a présenté un plan d'action qui permettrait la mise en œuvre de programmes offrant de l'appui aux facultés d'éducation de la province (*AECO/CAEO*, 1991). Un des objectifs était d'exiger, à l'échelle de la province, un nombre minimum d'heures nécessaires pour obtenir un certificat dans le domaine des arts. Une proposition a été lancée pour offrir un plus grand

nombre de cours de développement professionnel en arts aux enseignants. Il a été suggéré que des critères soient déterminés pour assurer la qualité de ces cours dans les facultés. Des propositions pour développer des moyens pour améliorer la communication entre les facultés d'éducation de la province et les écoles associées ont été offertes. Finalement, une suggestion portait sur une approche intégrée et spécialisée dans chaque discipline des arts. Dans le cadre de la *Conference Artworks* donnée à Toronto en 1991, on a proposé que le MÉO exige que toutes les facultés soient en mesure d'offrir des cours de danse, d'arts dramatiques, de musique et d'arts visuels de façon intégrée. De plus, chaque conseil scolaire aurait alors à préparer une politique en matière des arts dans le but de préciser le rôle qu'occupent les arts dans leurs écoles (Robinson, 1991).

Une étude a été menée par AECO/CAEO et avait pour but d'examiner la situation dans les facultés d'éducation en matière d'enseignement des arts (Wilkinson et coll., 1992). L'équipe de ce projet se composait de membres du personnel enseignant, de l'administration des écoles, du MÉO ainsi que de professeurs provenant de diverses facultés d'éducation. La collecte des données a été effectuée par l'entremise d'un questionnaire. Par cette étude, les chercheurs ont tenté de trouver de l'information au sujet des admissions des étudiants au programme, des forces des membres du corps professoral, de la durée des programmes, du contenu des cours, de l'intégration du curriculum et de l'engagement de l'institution envers les arts. Dix facultés d'éducation ont participé à l'étude. D'après les résultats, il semble que généralement,

dans les facultés d'éducation, il y a un plus grand nombre de cours donnés en musique et en arts visuels qu'en arts dramatiques et en danse. Les chercheurs ont constaté qu'une minorité des professeurs (20%) qui enseignent ces cours détiennent un doctorat. De plus, il a été noté qu'aucune expertise en arts n'est exigée de la part des enseignants associés (qui supervisent les étudiants en stage) et que le temps consacré à la pratique et la mise à l'essai des notions enseignées varie de « aucun temps » à « quelques heures seulement ». Deux facultés sur les dix répondantes ont exprimé l'importance d'avoir comme base, une philosophie de l'enseignement des arts. Seulement une d'entre elles identifie les arts comme faisant partie intégrante de la formation initiale ou des programmes de développement professionnels. Pourtant, chaque faculté a exprimé qu'il n'y avait pas suffisamment d'importance accordée aux programmes de formation dans les arts. Quelques facultés planifiaient une mise à jour et une restructuration des programmes de certificat dans la discipline des arts et avaient comme priorité de développer des programmes mieux adaptés pour le développement professionnel. D'autres facultés ont considéré utiliser de nouvelles méthodes telles la refonte de programmes ou l'application interdisciplinaire des arts pour les nouveaux enseignants comme pour les nouveaux membres du personnel enseignant et pour ceux qui ont plus d'expérience.

Le contexte actuel du développement professionnel pour l'enseignement des arts

Le gouvernement provincial de l'Ontario a donné un mandat aux enseignants d'intégrer l'enseignement des arts au reste du curriculum dans une période de considérables compressions budgétaires (Andrews, 2000; Small, 1994). On a aussi demandé aux conseils scolaires d'assurer la mise en oeuvre d'une réglementation pour le développement professionnel, sans toutefois leur accorder des fonds supplémentaires, et ce, à un moment où ces fonds deviennent de plus en plus restreints. Cet écart critique entre les attentes et les réalités financières ont forcé certains conseils scolaires à réévaluer la possibilité d'enseigner les arts comme faisant l'objet d'un champ d'études (Reid, 2001). Une formation initiale visant à préparer les candidats à l'enseignement des arts intégrés aux autres disciplines dans une perspective holistique et des programmes de développement professionnel adéquats accessibles aux enseignants ont été, semble-t-il, parmi les seules solutions réalisables (Andrews, 2004; Phillips, 1993; Simpson, 2002).

Quelques problèmes potentiels se posent lorsque l'on considère les arts comme étant un champ d'études du curriculum. Les arts n'existent pas en tant qu'entité discrète, mais représentent un champ d'études qui renferme quatre disciplines expressives semblables dans certains aspects et très différentes dans d'autres. L'enseignement des arts doit être atteint en s'assurant que la connaissance, les attitudes et les habiletés de chaque discipline soient développées (Cornett et Smithrim, 2001). Certains adeptes de l'intégration soutiennent que collectivement, les arts forment

un champ d'études générique (Robinson, 1991) et que l'enseignement des arts comme programme intégré est plus efficace économiquement et pédagogiquement que l'enseignement des arts dans le cadre d'un programme régulier se divisant en quatre disciplines distinctes (Kindler, 1987). Une des grandes difficultés que pose l'intégration, c'est que le progrès tend à être favorisé dans une discipline au détriment d'une autre, autant au niveau du curriculum (Brophy et Alleman, 1991) qu'au niveau administratif (Nanaimo School District, 1988). L'intégration des arts réduit généralement le temps accordé à chacune des disciplines artistiques contenues dans le curriculum (Consortium of National Arts Education Associations, 1992).

L'intégration des disciplines du curriculum est un moyen d'atteindre des objectifs de taille en éducation. Les activités d'intégration devraient être favorables au développement et à l'atteinte des objectifs dans chaque champ d'apprentissage (Andrews, 2011; Brophy et Alleman, 1991; Oreck, 2004). Pourtant, on a demandé aux enseignants de la province d'intégrer les arts aux autres champs d'études du curriculum, sans toutefois leur donner la formation ou les éléments de base nécessaires (Andrews, 2010a, Pitman, 1998; Smithrim et Upitis, 2001). On s'attendait à ce que les enseignants aident les élèves à faire des liens entre les arts et les autres disciplines du curriculum, sans avoir une connaissance adéquate des concepts et des habiletés essentielles dans le domaine des arts (Andrews, 2010b; Patteson, 2002; Grauer, 1981). Il faut se rendre à l'évidence que pour beaucoup d'enseignants, la danse, les arts dramatiques, la musique et les arts visuels sont des disciplines qui vont au-delà de leur expérience

personnelle et de leur compétence (Kristen, 1983; Oreck, 2004; Pitman, 1998). Par conséquent, ils ont besoin d'acquérir des notions de base dans le but de mieux les enseigner (Wilkinson et coll., 1992; Stankiewicz, 2001). Même les enseignants spécialistes reconnaissent que malgré leur expertise dans le domaine des arts, ils ont souvent besoin de connaissances et de compétences additionnelles pour pouvoir s'adapter adéquatement au fonctionnement de la nouvelle structure adoptée par le département des arts dans lequel ils œuvrent (Andrews, 2004).

L'émergence des programmes de développement professionnel à l'intention des praticiens dans les facultés d'éducation n'a que superficiellement influencé l'enseignement des arts dans les écoles et a eu peu d'impact sur la culture professionnelle (Gurney et Andrews, 2000; Fullan, 1993). Les programmes n'ont pas nécessairement amélioré de façon significative, par exemple, le lien entre la théorie et la pratique (Anderson, 2007; Cole et McNay, 1989; Slavin, 2002; Wideen et Holbourn, 1986). Cependant, les recherches ont montré, d'une part, que la collaboration est en mesure de minimiser l'écart entre la théorie et la pratique (MacPhail-Wilson et Guth, 1983; Roeuche et Baker, 1986; Stankiewicz, 2001; Wolf, 2008) et, d'autre part, que des partenariats efficaces découlent des collaborations qui sont issues des besoins des clients (Bennis et Nanus, 1985; Taggart, Whitley et Sharp, 2004; Colley, 2008). En arts, le lien entre l'environnement professionnel et l'université a été réalisé en invitant des artistes professionnels à participer à l'élaboration du curriculum (Andrews, 2010a; Dorn et Jones, 1988; Patteson, 2002; Smithrim et Upitis, 2001). La méthodologie utilisée dans

les ateliers a été une manière d'incorporer l'expertise des professionnels des arts au curriculum de développement professionnel (Andrews, 2010b, 2011; Arts Curriculum Centre, 1989; Forum for Arts et Media Education, 1985; Upitis et coll., 1999; Kind, de Cosson, Irwin Grauer, 2007).

L'intégration des arts au reste du curriculum semble être plus efficace une fois qu'elle a bénéficié de l'expertise de professionnels du milieu artistique (Andrews, 1997b, 2006; McVey et Wilson, 1992; Smithrim et Upitis, 2001; Upitis, 2005). C'est pour cette même raison, qu'une université bilingue ontarienne et un comité consultatif des arts de l'Ontario (composé d'éducateurs, d'artistes professionnels et de représentants d'organismes d'arts) ont collaboré à la mise sur pied d'un programme de perfectionnement dans le domaine des arts visuels. Une série d'ateliers en arts visuels ont été offerts par des artistes professionnels encadrés par un professeur du département des arts visuels de l'université participante. Les connaissances et les compétences développées dans un tel programme ont été identifiées par les membres du comité consultatif des arts comme étant essentielles en milieu scolaire. Le comité a ainsi assumé la responsabilité d'annoncer dans toute la région de l'Est ontarien l'existence d'un tel programme et de gérer les inscriptions des participants.

Méthodologie

But

La méthodologie de *l'investigation intégrée* (Andrews, 2008a) a été employée pour la présente étude. Il s'agit d'une combinaison de sources qualitatives et/ou quantitatives pour obtenir une compréhension plus complète d'un programme (Andrews, 2002, 2005, 2008b). Cette étude est pragmatique et suit la tradition de William James et John Dewey (Uffleman, 2011). Cette tradition philosophique s'applique bien aux recherches qui emploient une approche mixte à cause de l'importance accordée aux réalités pratiques (Johnson et Onwuegbuzie, 2004).

Les chercheurs se sont intéressés à la mise en pratique, à ce qui est efficace et aux solutions à des problèmes (Patton, 1990). Étant donné que le problème a plus d'importance en comparaison avec la méthode, les chercheurs ont donc utilisé une variété de sources de données afin de mieux comprendre les problèmes (Rossman et Wilson, 1985; Creswell, 2011). Ce genre de pragmatisme s'inspire des écrits de Pierce, James, Mead et Dewey (Cherryhomes, 1992). Dans la présente étude, une méthode de comparaison constante a été utilisée pour analyser les données provenant de différentes sources afin de voir les régularités et intégrer les résultats (Stake, 1998). Cette approche est cohérente avec l'angle pragmatique de cette étude visant à examiner la fiabilité des données au moyen de la triangulation des multiples sources de données en lien avec la mise en pratique du programme (validité interne) et l'inclusion des participants dans le processus de la révision de l'interprétation des données.

L'étude a été effectuée pour:

- i. Évaluer la pertinence du programme de spécialisation en arts par rapport à son application en salle de classe.
- ii. Déterminer le désir ou le manque de volonté des participants à s'engager à enseigner les arts visuels dans leurs classes.
- iii. Identifier les éléments clés du programme qui incitent les participants à changer leurs pratiques en salle de classe.
- iv. Obtenir des suggestions pour améliorer le programme.

Participants

Le recrutement des participants a été fait par le biais d'une invitation par courrier électronique. Pour les enseignants et le consultant en arts, cette invitation provenait des conseils scolaires de la région d'Ottawa. Les étudiants, quant à eux, avaient reçu une invitation de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Seize participants (4 anglophones et 12 francophones) de la région de l'est de l'Ontario se sont inscrits au programme de perfectionnement professionnel. De ces seize participants, deux d'entre eux étaient des étudiants qui venaient tout juste d'obtenir leur B.Éd., dix étaient des enseignants de l'élémentaire, deux étaient des enseignants du secondaire, un était consultant et le dernier était professeur dans une faculté d'éducation (un des chercheurs). Parmi les dix enseignants de l'élémentaire, huit d'entre eux enseignaient dans un programme d'immersion française et deux dans un programme régulier de langue anglaise. De plus, les participants enseignaient en milieu urbain ou en banlieue. Les participants ont indiqué au chercheur

principal qu'ils se sont inscrits au programme en raison de leur manque d'expertise en arts visuels et de leur désir d'améliorer leurs connaissances et leurs habiletés dans ce domaine. Une autre motivation à participer était le fait que le programme était gratuit et intensif, à l'opposé des cours de Qualifications additionnelles.

Lors de la cueillette de données, les étudiants se sont référés à leur expérience de stage. Le consultant, pour sa part, a fait un lien avec ses expériences antérieures à titre d'enseignant ainsi que ses observations tirées de ses visites en milieu scolaire à cause de son présent rôle. Pour ce qui est du professeur de la faculté d'éducation, il s'est référé à ses nombreuses années d'expérience d'enseignant.

Comme le nombre de participants ne permettait pas qu'il y ait un programme en français et un programme en anglais, un programme bilingue a été offert par un artiste professionnel anglophone ainsi qu'un professeur universitaire d'arts visuels qui fournissait les éléments théoriques de base pour les habiletés développées dans le programme et offrait ainsi les explications en français.

Instruments

Il y a eu trois sources d'information pour l'étude de ce programme: un sondage, un questionnaire à questions ouvertes ainsi que le journal de notes et d'observations du chercheur principal qui a agi comme observateur et participant (Figure 1).

Le sondage (Annexe I) se concentrait sur la façon par laquelle le programme a pu, selon la perception des participants, avoir un effet sur

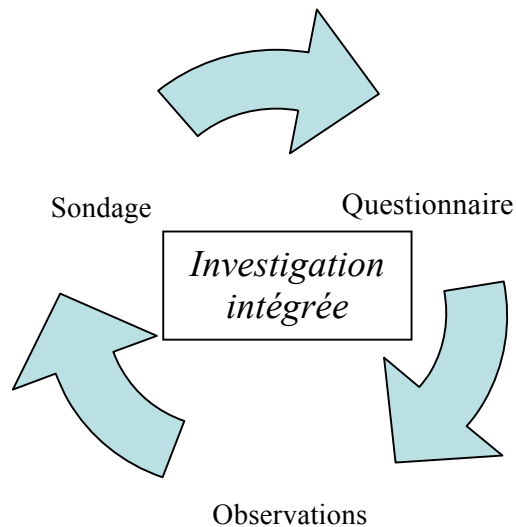


Figure 1. Trois sources d'information pour l'étude du programme

leur confiance, leur créativité, leur efficacité et leur niveau de confort dans l'application des arts visuels. Les réponses aux questions étaient basées sur une échelle de Likert de 6 points allant d'un bas degré (1 point) à un degré élevé (6 points). Les questions portaient sur des thèmes clés identifiés

par le biais d'une recension des écrits portant sur l'enseignement des arts à l'école (Oreck, 2004; Smithrim et Upitis, 2005; Upitis et coll., 1999; Taggart, Whitby et Sharp, 2004). Ces composantes du sondage ont été testées dans un projet pilote, administrées au préalable à des étudiants du baccalauréat en éducation (Andrews, 1995) et reproduites dans une autre étude (Andrews, 1999). À la suite du projet-pilote, quelques questions ont été ajoutées au sondage. Elles portaient sur la pertinence des habiletés en arts visuels ainsi que sur les activités et les stratégies d'enseignement en salle de classe.

Le questionnaire (Annexe II) était composé de trois questions ouvertes et d'une invitation à participer à une suite de l'étude à la fin du semestre. Ces questions avaient pour but de préciser les activités du cours qui, selon eux, avaient le plus aidé à améliorer leur apprentissage personnel, d'identifier les techniques d'arts visuels et les activités qui pourraient être utiles dans un futur cours de développement professionnel et de faire des recommandations afin d'améliorer le programme en général. Le chercheur principal a utilisé des questions similaires dans d'autres études de programmes (Andrews, 1997b, 2006, 2008b).

Le journal de bord du chercheur-participant contenait des observations et des réflexions personnelles au sujet de son apprentissage comme participant. Il a aussi pris des notes au sujet de l'apprentissage des participants au cours des sessions et lors d'échanges avec l'artiste professionnel ainsi qu'avec le professeur universitaire d'arts visuels qui a dirigé le programme.

Procédure

Le programme de développement professionnel offert dans la discipline des arts visuels consistait en quatre sessions de trois heures offertes en soirée pendant le mois de mai. Chaque session était consacrée à l'étude des habiletés et des médias propres aux arts visuels: l'utilisation de la ligne en dessin, les ébauches, le dessin des formes et des silhouettes, le mélange des couleurs en peinture à l'huile et à l'eau ainsi que l'utilisation nuancée du noir pour créer le jeu d'ombre et de lumière.

Les données ont été recueillies en trois étapes. Premièrement, durant la rencontre finale du programme de développement professionnel en arts visuels, les 16 participants ont rempli le sondage (Annexe I). Deuxièmement, après la fin du programme, tous les enseignants ont rempli le questionnaire (Annexe II). Troisièmement, tout au long du programme, le chercheur principal a joué le rôle de participant-observateur. Ce dernier a donc pu participer aux activités artistiques, observer les autres participants dans un contexte d'apprentissage et prendre en note ses réflexions à propos de l'expérience des enseignants.

Analyse des données

Sondage

Les 16 participants ont répondu au sondage (Annexe I). Les données ont été analysées à l'aide de *Sphinx Survey*, la composante d'analyse quantitative du programme *Sphinx Survey / Lexica*. Une première analyse des données a indiqué un haut niveau de satisfaction par rapport au programme de perfectionnement, car on remarque que les réponses se trouvent en majorité dans la section supérieure de l'échelle d'évaluation. En effet, les moyennes aux questions Q2 à Q11 sont toutes significativement plus élevées que 4 (veuillez vous référer au Tableau 1 pour les niveaux de confiance). Une question échappe à cette règle (Q1): celle-ci demandait aux participants d'identifier leur niveau de confort en ce qui a trait à l'enseignement des arts avant leur adhésion au programme de perfectionnement. Dans la majeure partie des cas, ils ont indiqué un niveau de confort relativement bas. Mais comme l'indique

(Q12), le niveau de confort s'est grandement accru à la suite de la participation au programme de perfectionnement. Par ailleurs, les cotes d'évaluation ont été généralement basses pour l'heure et la durée du programme (Q11). Les commentaires additionnels des participants dans le sondage ont toutefois indiqué que leur déception était reliée au fait qu'ils croyaient qu'il aurait fallu plus de temps encore pour acquérir l'expertise nécessaire pour arriver à faire une mise en oeuvre efficace de leurs nouvelles connaissances et compétences dans le contexte de la salle de classe.

Tableau 1

Statistiques descriptives - réponses des participants au sondage

| Variable | N | Moyenne | Écart-type | Minimum | Maximum | 95% niveau de confiance |
|-----------------|----|---------|------------|---------|---------|----------------------------|
| Q1 Aise | 16 | 3,63 | 1,13 | 1 | 5,5 | 3,03 – 4,23 |
| Q2 Confiance | 16 | 4,75 | 0,71 | 3 | 6 | 4,37 – 5,13 |
| Q3 Éléments | 16 | 4,81 | 0,63 | 4 | 6 | 4,47 – 5,15 |
| Q4 Créativité | 16 | 5,03 | 0,72 | 3,5 | 6 | 4,65 – 5,41 |
| Q5 Activités | 16 | 4,97 | 0,72 | 3 | 6 | 4,59 – 5,35 |
| Q6 Stratégies | 16 | 5,09 | 0,76 | 3 | 6 | 4,69 – 5,49 |
| Q7 Ressources | 16 | 5,06 | 0,75 | 3,5 | 6 | 4,66 – 5,46 |
| Q8 Efficacité | 16 | 5,13 | 0,53 | 4,5 | 6 | 4,85 – 5,41 |
| Q9 Inquiétudes | 16 | 4,34 | 1,34 | 1 | 6 | 3,63 – 5,05 |
| Q10 Motivation | 16 | 4,97 | 1,04 | 2 | 6 | 4,42 – 5,52 |
| Q11 Heure/durée | 16 | 4,31 | 1,37 | 2 | 6 | 3,58 – 5,04 |
| Q12 Confort | 16 | 5,09 | 0,61 | 4 | 6 | 4,77 – 5,41 |

Questionnaire. Les 16 participants ont rempli le questionnaire (Annexe II). Un total de quatre-vingts affirmations a été fourni par les participants: 26 (32.5%) portaient sur les aspects du programme qui ont rehaussé l'apprentissage personnel; 41 (51.25%) portaient sur des demandes d'activités additionnelles, des matériaux et des habiletés qui devraient être ajoutées; et 13 (16.25%) portaient sur des suggestions pour améliorer le cours de perfectionnement. Dans la plupart des affirmations se trouvaient une ou plusieurs réponses à chacune des questions.

La première question portait sur un ou plus d'un aspect du programme qui a été en mesure d'améliorer l'apprentissage personnel dans le domaine des arts visuels. Les réponses dans chaque affirmation ont été examinées et regroupées en catégories. L'analyse du contenu a été faite à l'aide de *Sphinx Lexica* la composante qualitative du programme *Sphinx Survey/Lexica*. Par ordre de fréquence, les principaux aspects du programme mentionnés ont été le fait d'être exposés aux stratégies d'enseignement en arts visuels (8 mentions), l'encouragement à explorer sa propre créativité (7 mentions), l'engagement dans des activités concrètes (6 mentions), les idées et les suggestions données au cours du programme (3 mentions), l'occasion d'observer le processus artistique (1 mention), ainsi qu'un environnement dépourvu de préjugés et de risques (1 mention).

En réponse à la deuxième question, les participants ont indiqué que les techniques suivantes devraient être incluses dans le programme de développement professionnel en arts visuels: la sculpture (7 mentions), la poterie (4 mentions), l'utilisation des couleurs (4 mentions), les

stratégies d'enseignement spécifiques aux arts visuels (3 mentions), le collage (3 mentions), la pâte de sel (2 mentions), un plus grand nombre de techniques concernant l'utilisation de la ligne en dessin (2 mentions) et le plâtre (2 mentions). De plus, il y avait une mention pour chacun des éléments suivants: travail avec le tissu, l'impression, le papier mâché, les marionnettes, les bandes dessinées, la fabrication de masques, la gouache, la craie, l'encre de Chine, le découpage, le mélange de peinture, la création de modèles, les formes et les textures.

Pour ce qui est de la troisième question, les participants ont fait plusieurs suggestions: continuer à offrir des programmes de développement professionnel dans le domaine des arts visuels mais d'une plus longue durée et, de préférence, dans les écoles (4 mentions), avoir l'occasion d'explorer des techniques additionnelles en arts visuels à l'intérieur du cadre d'un programme de suivi (2 mentions), offrir des programmes additionnels dans les autres disciplines des arts soient en danse, en musique et en arts dramatiques (2 mentions), faire un lien entre les techniques enseignées dans le programme et les résultats d'apprentissage spécifiés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2 mentions), donner l'occasion aux participants de discuter entre eux (1 mention), avoir un local spécialement conçu pour l'enseignement des arts plutôt que d'offrir le programme dans une classe régulière (1 mention), employer un artiste de la communauté francophone (1 mention) et fournir une bibliographie contenant des titres de livres et de textes à lire pour enrichir le programme (1 mention). Un sommaire de toutes ces réponses est disponible dans le Tableau 2 qui suit.

Tableau 2
Réponses des participants au questionnaire

| Questions | Catégories | Références | Pourcentage |
|--|--|------------|-------------|
| 1. Améliorer l'apprentissage personnel | Stratégies en arts visuels | 8 | 32,1% |
| | Explorer la créativité / expérimenter | 7 | |
| | S'engager dans des activités concrètes | 6 | |
| | Idées et suggestions fournies | 3 | |
| | Observation du processus artistique | 1 | |
| | Environnement sans risque | 1 | |
| 2. Activités et techniques pour développer les habiletés | Sculpture | 7 | 50,6% |
| | Poterie | 4 | |
| | Utilisation des couleurs | 4 | |
| | Enseignement de stratégies | 3 | |
| | Collage | 3 | |
| | Pâte de sel | 2 | |
| | Utilisation des lignes en dessin | 2 | |
| | Plâtre | 2 | |
| | Tissu | 1 | |
| | Impression | 1 | |
| | Papier mâché | 1 | |
| | Marionnettes | 1 | |
| | Bandes dessinées | 1 | |
| | Fabrication de masques | 1 | |
| | Gouache | 1 | |
| | Craie | 1 | |
| | Encre de Chine | 1 | |
| | Découpage | 1 | |
| | Mélange de peinture | 1 | |
| | Création de modèles | 1 | |
| Formes | 1 | | |
| Textures | 1 | | |
| 3. Suggestions pour améliorer le programme | Durée plus longue et programme sur place | 4 | 17.3% |
| | Programme de suivi | 2 | |
| | Programme de danse, musique et arts dramatiques | 2 | |
| | Relier aux résultats d'apprentissage du ministère de l'Éducation | 2 | |
| | Avoir un local spécialement conçu pour les arts | 1 | |
| | Offrir des groupes de discussion aux participants | 1 | |
| | Employer un artiste de la communauté francophone | 1 | |
| | Bibliographie et suggestions de lectures | 1 | |

Notes d'observation du journal de bord

À titre de participant observateur, le chercheur principal a pris des notes dans son journal de bord sur son développement personnel et celui des participants inscrits au programme. Il a porté une attention particulière à l'évolution des attitudes des participants au cours des sessions. Il a noté que les attitudes réservées des participants par rapport à l'expression et la créativité artistique se sont transformées peu à peu au cours des sessions, en volonté d'explorer leur créativité personnelle en arts visuels dans un contexte de salle de classe.

Discussion des résultats

Les participants ont exprimé un niveau de satisfaction élevé par rapport au contenu du programme. En guise de réponse aux questions du sondage, les répondants ont indiqué qu'ils ont eu l'occasion d'améliorer de façon significative leur base de connaissances dans le domaine des arts, qu'ils ont amélioré leur niveau de confiance en leurs habiletés et en leur efficacité en ce qui a trait à l'enseignement des arts et qu'ils se sentent beaucoup plus à l'aise à enseigner cette discipline dans leur salle de classe à la suite du programme. De plus, les participants ont indiqué qu'ils ont bien intégré les éléments théoriques de base en arts visuels, les habiletés qu'ils ont développées se sont avérées pratiques et réalisables et l'organisation du programme a grandement contribué au succès de leur propre apprentissage tout en les motivant à continuer à obtenir plus d'expertise dans les arts. D'autres participants ont souligné la pertinence du programme face à la réalité des activités et des habiletés

à développer en salle de classe avec les élèves, ainsi que la pertinence du programme face à leur développement personnel et au développement de leur propre créativité: «J'ai trouvé les ateliers fort intéressants, très appropriés et suffisamment détendus pour nous permettre après une journée de travail, la liberté de nous exprimer. »

Il a été noté, au début du programme, que les participants démontraient de la crainte et de l'appréhension. Des commentaires tels que « Je ne suis pas capable! »; « Je ne reviendrai pas demain soir. »; « Mon bouffon est affreux. »; et « C'est un cauchemar! » ont été relevés. Cependant, au fur et à mesure que les sessions progressaient, les participants ont vécu des réussites et, par conséquent, leur niveau de confiance a augmenté considérablement. Les commentaires ont commencé à prendre un ton différent et à devenir plus positifs: « Je suis capable de faire cela. »; et « C'est merveilleux! ». En effet, dans le questionnaire, les participants ont indiqué que le programme les a aidés à profiter de la liberté de leur créativité, de la nature de leur développement artistique et du potentiel de développement artistique chez les élèves.

« Les activités présentées dans cet atelier nous ont permis d'expérimenter ... Le prof nous montrait les différentes étapes à suivre pour développer le potentiel artistique de l'enfant. » Les aspects du programme de développement professionnel qui ont le plus contribué à l'amélioration de l'apprentissage des participants ont été l'enseignement des stratégies d'apprentissages spécifiques aux arts visuels, l'importance accordée à la créativité personnelle et la familiarisation des participants

avec des activités concrètes appuyées sur des concepts de base théoriques qui engendrent l'apprentissage chez les enfants (se référer à la question 1, Tableau 2). Voici ce que dit un des participants à ce sujet : « C'était les techniques enseignées, l'attitude face à la créativité de l'enfant, la façon de s'y prendre pour maximiser les résultats. »

L'importance qu'ont accordée les participants aux stratégies d'enseignement est un indicatif de leur niveau d'intérêt à obtenir des connaissances et des habiletés qui peuvent être appliquées directement dans le contexte de la salle de classe. Dans ses notes de journal de bord, le chercheur-participant a relevé des commentaires tels que « Je peux utiliser cela! » et « Ça sera utile! » au cours des sessions. Un des participants a mentionné dans le questionnaire qu'il a beaucoup apprécié l'équilibre qui existait entre la liberté d'expression et la structure du programme. Ces deux éléments sont importants, selon lui, pour enseigner les arts visuels. Ceci signifie «que l'utilisation d'une activité exploratoire suivie d'une activité plus dirigée permet de consolider les techniques mises en pratique ».

Les participants ont reconnu l'importance du développement de la créativité personnelle au fur et à mesure que les sessions avançaient. Ce phénomène a contribué au fait que les cours se sont déroulés à une agréable « vitesse de croisière »; et les participants ont ainsi réalisé qu'ils étaient capables de créer des oeuvres d'art originales à l'aide de différents médias. Le chercheur-participant a remarqué que l'importance mise de l'avant par l'artiste au sujet de l'idée de peindre des « émotions plutôt que des objets » a été un élément déclencheur qui a permis aux

participants d'explorer leur créativité sans craindre les critiques de l'instructeur ou de leurs collègues. L'éveil et la conscience de leur créativité personnelle ont encouragé les participants à remettre en question leurs propres croyances – un premier pas vers le changement dans leur mode d'enseignement. Voici deux commentaires à ce sujet :

« Cet atelier nous a permis de laisser de côté les clichés avec lesquels nous vivons, d'expérimenter les formes, mais surtout les couleurs. » « L'approche et la technique de tolérance à surtout s'évader de l'approche clichée. Il faut laisser libre cours à l'originalité et à la créativité. »

Les enseignants ont aimé que les activités qu'on leur a présentées soient concrètes et qu'elles puissent être facilement applicables dans le contexte d'une salle de classe. Voici le commentaire d'un participant à ce sujet :

« L'approche concrète utilisée au cours des sessions du programme a été fort appréciable – faire est réellement apprendre! »

Les participants ont pu préparer une liste étonnamment détaillée présentant des suggestions de sujets à aborder dans le cadre de futurs programmes de développement professionnel en arts visuels. Il était clair que les participants désiraient apprendre la sculpture, le modelage, les techniques de collage et l'utilisation plus efficace des couleurs. De plus, il y a une longue liste d'habiletés que les participants désiraient maîtriser et qui paraît dans le Tableau 2 (question 2). Cette spécificité suggère que les enseignants sont conscients des besoins des élèves en matière de curriculum et de leurs propres besoins en matière de développement professionnel.

Les participants ont fait de nombreuses recommandations pour le programme de développement professionnel. Selon eux, le contenu du programme et les habiletés qui y avaient été développées, n'avaient pas été reliés assez étroitement aux attentes des arts visuels spécifiés par le MÉO. Il s'agit d'une inquiétude bien fondée reflétant la réalité de l'organisation des départements à l'université. Il y avait un consensus au sein des participants: il fallait mettre sur pied des programmes de développement professionnel additionnels dans toutes les disciplines des arts, développer des programmes de suivi (par exemple, pour le programme qu'ils venaient de suivre) et offrir ces programmes sur place dans les écoles. Voici les commentaires de trois participants :

« J'aimerais suivre des ateliers comme celui-ci chaque année, de manière à me ressourcer et prendre le temps d'explorer de nouvelles techniques.» «Ces ateliers devraient être donnés comme journée pédagogique dans nos écoles. Il y a beaucoup d'enseignants non formés qui doivent enseigner les arts visuels et dramatiques.» «Continuez à les offrir [les programmes de développement professionnel]. J'en ai parlé à mes collègues à l'école – le personnel enseignant est intéressé!»

L'idée d'un programme de suivi semble très importante. Les enseignants se plaignent du fait que la formation se fait trop souvent en une seule session; ce qui ne permet pas l'appui et la consolidation des apprentissages. Par conséquent, les enseignants trouvent qu'il est très

difficile de changer leurs modes d'enseignement en classe quand la formation est offerte au cours d'une période si courte.

Implications sur le plan des programmes de développement professionnel

Cette recherche était une étude à petite échelle qui a permis à 16 participants de prendre part à un programme de développement professionnel composé de quatre rencontres de trois heures portant sur les arts visuels et offert par un artiste professionnel et un professeur universitaire d'arts visuels. Chaque rencontre avait pour thème différents aspects des arts visuels (éléments de base, création de textures, perspective et composition) et présentait des habiletés pratiques (p. ex. : collage, sculpture, etc.). Les résultats de cette étude seront utiles pour les conseils scolaires, les facultés d'éducation et les programmes de premier cycle en arts (danse, théâtre, musique et arts visuels) qui désirent offrir des cours de perfectionnement semblables, c'est-à-dire conçus pour les enseignants des conseils scolaires de langue anglaise et avec la participation d'un artiste professionnel.

Historiquement, les facultés d'éducation ont toujours offert des cours d'arts visuels et de musique dans le cadre de la formation des enseignants au palier élémentaire. On ajoute maintenant à ces deux disciplines celles de la danse et des arts dramatiques. Malheureusement, ces ajouts coïncident avec les nombreuses restrictions budgétaires qui ne permettent pas aux conseils scolaires d'avoir le luxe d'embaucher des spécialistes dans ce domaine. De plus, les fonds qui se font de plus en

plus rares ne permettent pas la possibilité de mettre sur pied de nouveaux programmes de développement professionnel. C'est la raison pour laquelle les facultés d'éducation développent de nouveaux partenariats avec différents organismes dans un effort d'offrir des programmes qui sont à la fois efficaces et pertinents. Quelles sont les implications de la présente étude sur les programmes de développement professionnel? La présente étude fait part des expériences d'enseignants ayant participé à un programme de développement professionnel en arts visuels utilisant *l'investigation intégrée*, qui a été réalisée par un sondage, un questionnaire et les observations du chercheur principal comme participant. D'après les données recueillies, il semble qu'un tel programme est en mesure d'améliorer les connaissances et les habiletés des participants, leur confiance personnelle ainsi que leur niveau de confort vis-à-vis l'enseignement des arts visuels et, finalement, peut stimuler leur enseignement des arts visuels en salle de classe.

L'écart qui existe entre la théorie et la pratique dans le contexte de la formation universitaire est amoindri lorsque le milieu universitaire collabore avec des partenaires d'organisations professionnelles pour l'élaboration de programmes de perfectionnement dans le domaine des arts visuels. Trois éléments clés sont toutefois nécessaires : des stratégies d'enseignement spécifiques aux arts visuels qui sachent répondre aux besoins de la salle de classe doivent être mises en place; les participants doivent pouvoir s'épanouir en explorant leur créativité personnelle; et les activités concrètes doivent être appuyées par la théorie.

Un équilibre entre l'expertise (dans une matière spécifique) et les stratégies d'enseignement intégrées, semble être bénéfique d'une part pour l'apprentissage des participants, et d'autre part, pour leur intérêt à enseigner les arts visuels dans leur salle de classe. Par ailleurs, la présente étude a permis de constater qu'un programme de développement professionnel dans une des disciplines des arts qui omet de faire référence au contexte de la salle de classe n'est pas en mesure d'encourager les enseignants à s'engager dans l'enseignement des arts.

Les partenariats créés avec les artistes professionnels s'avèrent très efficaces dans le cadre des cours de développement professionnel en arts. Les artistes professionnels et les organisations artistiques permettent une application pratique des arts dans les cours universitaires. En contrepartie, les universités sont en mesure d'enrichir cet aspect pratique en y ajoutant un cadre théorique.

Étant donné que les fonds accordés au développement professionnel sont limités, le plus grand défi dans l'organisation de ce programme a été de trouver l'argent nécessaire pour rémunérer l'artiste et le professeur du département d'arts visuels de l'université qui aidait à faire un lien entre la théorie et la pratique en plus d'offrir des explications et des précisions terminologiques en français. Dans les cas où des fonds sont disponibles, les universités vont, habituellement, se concentrer sur l'amélioration des programmes pour leurs membres du personnel plutôt que pour les partenaires dans la communauté. Par conséquent, les concepteurs de programmes doivent élaborer un plan afin de justifier clairement la raison d'être de programmes de développement professionnel autres que

les programmes d'accréditation réguliers (tels le B. Éd., les QA ou la M.Éd.) et pour trouver des fonds équivalents des conseils scolaires pour une mise en œuvre à long terme de ce type de programme.

Les professeurs des facultés d'éducation qui œuvrent dans le domaine des arts devraient développer leur expertise dans des matières connexes aux arts. Ils devraient concevoir des activités qui intègrent les attentes des autres disciplines et devraient collaborer davantage à la fois avec les enseignants en arts du milieu scolaire et les artistes professionnels dans le but d'élaborer du matériel pédagogique qui intègre les arts aux autres domaines du curriculum.

Les facultés d'éducation auront besoin d'ajuster leurs programmes afin de reconnaître les arts comme étant un champ d'apprentissage au même titre que les autres au sein du curriculum scolaire. De nouveaux programmes de développement professionnel devront être élaborés afin d'aider les enseignants des paliers élémentaire et secondaire à intégrer de façon innovatrice l'enseignement des arts dans leur salle de classe. De plus, les facultés d'éducation devront proposer des budgets pour permettre l'embauche de personnel (pour les tâches ayant trait aux suivis et à l'encadrement) et pour l'achat de matériel pédagogique nécessaire pour les cours et les centres de ressources.

Les programmes qui comprennent des partenariats engendrent des défis de taille sur le plan de l'organisation des horaires et requièrent de la patience et de la flexibilité de la part des enseignants et des artistes, surtout au cours des étapes préliminaires de l'implantation de tels programmes. De plus, l'organisation particulière du personnel,

L'emplacement des cours et les possibilités d'horaire doivent être étudiés avec soin afin d'assurer la qualité de l'enseignement offert (préférentiellement sur place ou à l'intérieur de la communauté locale) au personnel enseignant dans toutes les disciplines des arts.

Les facultés d'éducation se doivent d'explorer différents modes d'obtention de certification pour le développement professionnel dans le domaine de l'enseignement des arts et d'en vérifier leur efficacité. Les programmes de développement professionnel s'échelonnant sur plusieurs cours offerts en soirée par un artiste professionnel représentent une possibilité. D'autres solutions possibles incluent des programmes qui contiennent des modules de danse, d'arts dramatiques, de musique et d'arts visuels, qui sont ensuite intégrés les uns aux autres avec différents instructeurs. Une autre possibilité est le modèle de coopérative qui fonctionne à partir d'une équipe d'instructeurs qualifiés dans différentes disciplines des arts qui se partagent les diverses composantes du plan de cours (selon leur expertise) et offrent ainsi des ateliers dans chaque discipline respective.

La formation en audioconférence est une autre façon novatrice d'atteindre des participants en régions éloignées ou qui désirent une formation difficilement accessible dans plusieurs endroits du Canada. Nous pensons, en particulier, aux enseignants d'immersion française qui œuvrent loin des grands centres urbains et qui ont besoin de développement professionnel en arts donné en français afin de maîtriser à la fois les techniques et la terminologie qui s'y rattachent et d'avoir accès à des ressources en français.

Conclusion

Les partenariats créés entre les facultés d'éducation et les artistes professionnels font l'objet d'une excellente occasion de faire un rapprochement significatif entre les cours offerts à l'université (volet théorique) et l'application des techniques offertes par des gens du milieu des arts (volet pratique). Les professeurs des facultés d'éducation doivent donc déterminer un cadre de référence pour permettre aux participants de consolider leurs connaissances et améliorer leurs techniques en arts visuels. C'est par l'entremise de tels partenariats que l'on peut aborder le lien entre la théorie et la pratique en ce qui a trait au développement professionnel. Le besoin pour un tel rapprochement est grand.

Les données obtenues dans le cadre de cette recherche viennent confirmer les résultats des recherches antérieures: l'aisance avec laquelle les participants enseignent leurs cours d'arts peut être accrue par l'entremise d'un cours avec artistes à l'intérieur duquel il existe un équilibre entre l'expertise dans une matière et les stratégies d'enseignement intégrées (Andrews, 2011; Côté, 2009; Rowe, Castaneda, Kaganoff et Robyn, 2004). Les connaissances, la confiance, la volonté et la compréhension des liens entre la théorie et la pratique ont donc été possibles grâce aux partenariats (Andrews, 2008b; Upitis, 2005). Ces derniers ont aussi donné un moyen d'aborder les intérêts particuliers des généralistes et des spécialistes (Colley, 2008; Wolf, 2008). Ces nouvelles connaissances permettront aux facultés d'éducation de structurer des cours de façon plus efficace et amélioreront l'expertise des participants à

enseigner les arts. Il est essentiel que le développement du curriculum se poursuive, car les enseignants doivent toujours mettre en œuvre ces connaissances et ces habiletés en arts dans leurs salles de classe, sans toutefois avoir la formation et l'expertise nécessaires (Andrews, 2004, 2008b, 2010b; Oreck, 2004; Stankiewicz, 2001).

Il a été précisé précédemment que cette étude porte sur le développement professionnel en arts visuels dans le contexte des écoles de langue anglaise de l'Ontario (programme régulier de langue anglaise et programme d'immersion française). Par conséquent, il va sans dire que des études doivent être menées dans différents contextes pour étudier l'impact que peut avoir un programme de développement professionnel tel que celui-ci. D'autres études permettront de voir jusqu'à quel point un programme de développement professionnel en arts visuels peut être en mesure de faciliter l'apprentissage des enseignants ainsi que de modifier leur mode d'enseignement.

Remerciements

Nous tenons à remercier notre collègue David Trumpower ainsi que notre assistante de recherche, Geneviève Patry, pour leur participation dans cette étude. Nous tenons aussi à remercier le comité consultatif des arts de l'est de l'Ontario et l'Université d'Ottawa pour l'appui financier à ce projet de recherche.

Références

- Anderson, T. R. (2007). Bridging the educational research-teaching practice gap. *Biochemistry and molecular biology education*, 35 (6), 465-470.
- Andrews, B. W. (1995). Re-designing the curriculum of arts teacher education: A collaborative approach. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 36 (7), 33-39.
- Andrews, B. W. (1997a). A right of passage: Developing music curricula through partnership development. *Canadian Music Educator*, 39 (1), 19-22.
- Andrews, B. W. (1997b). Assessing the effectiveness of a collaborative approach to program delivery in arts teacher education. *McGill Journal of Education*, 32 (2), 163-176.
- Andrews, B. W. (1999). Side by side: Evaluating a partnership program in arts teacher education. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, 3 (16), www.ucalgary.ca/~iejll/.
- Andrews, B. W. (2000). Curricular reference points for changing teacher practices in arts education. In B. Gregory (éd.), *Music of the spheres* (pp. 456-461). Proceedings of the International Society for Music Education Bi-Annual Conference. Edmonton, AB: International Society for Music Education.
- Andrews, B. W. (2002). Governance and accountability: The effectiveness of teacher provided in-service in a university setting. *International Electronic Journal of Leadership in Learning* 6 (8), www.ucalgary.ca/~iejll/.

- Andrews, B. W. (2004). Curriculum renewal through policy development in arts education. *Research Studies in Music Education*, 23, 76-93.
- Andrews, B. W. (2005). Bridge over troubled waters: Policy development for Canadian music in higher education. *Music Education Research*, 7 (1), 101-118.
- Andrews, B. W. (2006). Replay: Re-assessing the effectiveness of a collaborative approach to program delivery in arts education. *International Review of Education*, 55 (2), 443-459.
- Andrews, B. W. (2008a). Integrated Inquiry: Transforming multiple research perspectives. In S. Kouritzin, N. Piquemal, et R. Norman (éd.), *Qualitative research: Challenging the orthodoxies* (pp. 169-180). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Andrews, B. W. (2008b). The Odyssey Project: Fostering teacher learning in the arts. *International Journal of Education and the Arts*, 9 (11), 20.
- Andrews, B. W. (2010a). Refining a profile of arts education projects across Canada. *Problems in Education*, 23 (3), 20-29.
- Andrews, B. W. (2010b). Seeking harmony: Teachers' perspectives on learning to teach in and through the arts. *Encounters on Education*, 11, 81-98.
- Andrews, B. W. (2011). The Good, the Bad, and the Ugly: Identifying effective partnership practices in arts education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (13), 38-46.
- Arts Curriculum Centre. (1989). *Needs Assessment Survey*. North York, ON: North York Board of Education.

- Arts Education Council of Ontario/Le Conseil des arts en éducation de l'Ontario (AECO/CAEO) (1991, June). *Action plan for teacher education*. Paper formulated by the Teacher Education Committee at the Arts Education Council of Ontario Annual General Meeting, Oakville, ON.
- Bayliss, D. et Vignola, M.-J. (2000). Assessing language proficiency of FSL teacher candidates: What makes a successful candidate? *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57 (2), 217-244.
- Bayliss, D. et Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of Anglophone FSL teacher candidates. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63 (3), 371-398.
- Bennis, W. et Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper et Row.
- Brophy, J. et Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49 (2), 63-66.
- Cherryhomes, C. H. (1992). Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, 14, 13-17.
- Cole, A. et McNay, M. (1989). Induction programs in Ontario schools: Raising questions about preservice program and practice. *Education Canada*, 29, 4-9.
- Colley, B. D. (2008). Partnerships and local K-12 arts education policy development: Significant beginnings. *Arts Education Policy Review*, 109 (5), 9-18.

- Consortium of National Arts Education Associations. (1992). *Joint statement on integration of the arts with other disciplines and with each other*. Reston, Virginia: NAEA.
- Cornett, C. E. et Smithrim, K. L. (2001). *The arts as meaning makers: Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. Toronto, ON: Prentice-Hall.
- Côté, H. (2009). The impacts of the presence of the cultural dimension in schools on teachers and artists. *International Journal of Education and the Arts*, 10 (4), <http://www.ijea.org/>.
- Creswell, J. W. (2011). *Designing and researching mixed method approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damm, R. J. (2006). Education through collaboration: Learning the arts while celebrating culture. *Music Educators Journal*, 93 (2), 54-58.
- Dorn, C. et Jones, L. (1988). Promoting partnerships in arts education: Teachers, artists and scholars. In J.T. McLaughlin (réd.), *Toward a new era in arts education* (pp. 80-90). New York: American Council for the Arts.
- Forum for Arts and Media Education. (1985). *Teacher education in the arts*. Toronto, ON: University of Toronto.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50 (6), 12-17.
- Grauer, K. (1981). Arts integration: Blessing or curse? *The B.C. Teacher*, September-October, 3-5.
- Green, J. P. et Vogan, N. F. (1991). *Music education in Canada: A historical account*. Toronto, ON: University of Toronto.

- Gurney, P. J., et Andrews, B. W. (2000). Restructuring faculties of education: State of the nation. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, 4 (2), www.ucalgary.ca/iejll/gurney_andrews, 1-11.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kind, S., de Cosson, Coll., Irwin, R. L. et Gauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 30 (3), 839-864.
- Kindler, A. (1987). A review of rationales for integrated arts programs. *Studies in Art Education*, 29 (1), 52-60.
- Kristen, J. D. (1983). *Integrated arts for the handicapped: A workshop for teachers*. Paper presented at the *International Congress of the European Association for Special Education*, Tel Aviv, Israel.
- Lehman, P. et Sinatra, R. (1988). Assessing arts curricula in the schools: Their role, content and purpose. In J.T. McLaughlin (éd.), *Toward a new era in arts education* (pp. 53-79). New York, NY: American Council for the Arts.
- MacPhail-Wilson, B. et Guth, J. (1983). Effectiveness research and school administration - Both sides of the coin. *NASSP Bulletin*, 67 (465), 3-8.
- McVey, M. K. et Wilson, M. (1992). *Integrated Arts Transition Years Pilot Project*. Ottawa, ON: Ottawa Board of Education.

- Morin, F. L. (1994). A professional development model for planned change in arts education. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 35 (7), 17-28.
- Nanaimo School District Evaluation Committee. (1988). *Fine arts evaluation*. Nanaimo, BC: Board of School Trustees of School District #68. *Project*. Ottawa, ON: Ottawa Board of Education.
- Ontario Ministry of Education. (1984). *Ontario schools: Intermediate and senior Division (OS:IS)*. Toronto, ON.
- Ontario Ministry of Education. (1989). *Ontario schools: Intermediate and senior Division (OS:IS)*. Revised edition. Toronto, ON.
- Ontario Ministry of Education. (1993). *The common curriculum*. Toronto, ON.
- Ontario Ministry of Education. (1995). *The common curriculum*. Revised edition. Toronto, ON.
- Ontario Ministry of Education. (1998). *The Ontario curriculum: Arts, grades 1-8*. Toronto, ON.
- Ontario Ministry of Education. (2009). *The Ontario curriculum: Arts, grades 1-8*. Revised edition. Toronto, ON.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 55-69.
- Patteson, A. (2002). Amazing grace and powerful medicine: A case study of an elementary teacher and the arts. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 27 (2/3), 269-289.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

- Phillips, B. (1993). Activated arts educators needed: Advocacy and involvement. *The Artspaper*, 3 (2), 1, 6.
- Pitman, W. (1998). *Learning the arts in an age of uncertainty*. Toronto, ON: Arts Education Council of Ontario/Conseil des arts en éducation de l'Ontario.
- Reid, S. (2001). Music today in Ontario Boards: Survey of superintendents of curriculum and superintendents of human resources. *The Recorder*, 43 (2), 32-33.
- Roberts, B.A. (1991). *A place to play: The social world of university schools of music*. St. John's, Newfoundland: Memorial University.
- Roberts, B. W. (2011). Are we an ethical profession. In B. Bolden et M. Kennedy, *Widening the boundaries of music education* (pp. 101-108). Victoria, BC: University of Victoria.
- Robinson, K. (1991). Keynote address: Artswork conference. *Canadian Society for Education through Art Journal*, 34 (2), 15-17.
- Rossmann, G. B. et Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9 (5), 627-643.
- Roueche, J. E. et Baker, G. A. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Rowe, M. K., Castaneda, L. W., Kaganoff, T. et Robyn, A. (2004). *Arts education partnerships: Lessons learned from one school district's experience*. Santa Monica, CA: Rand.

- Simpson, J. (2002). Developing creative curriculum: A model for preservice teacher training in drama education. *Stage of the art*, 14 (3), 1-4.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based educational policies: Transforming educational practice and research. *Educational Research*, 33 (1), 27-28.
- Small, J. (1994). Reform in Canadian universities. *The Canadian Journal of Higher Education*, 24 (2), 1-15.
- Smithrim, K. et Upitis, R. (2001). Strong poets: Teacher education and the arts. *Journal of Professional Studies*, 9 (1), 19-29.
- Smithrim, K. et Upitis, R. (2005). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Canadian Journal of Education*, 28 (1/2), 109-127.
- Stake, R. (1998). Case studies. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (éd.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stankiewicz, M. A. (2001). Community/schools partnership for the arts: Collaboration, politics, and policy. *Arts Education Policy Review*, 102 (6), 3-10.
- Taggart, G., Whitly, K. et Sharp, C. (2004). *Curriculum and progression in the arts: An international study*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Uffleman, M. (2011). Forging the self in the stream of experience: Classical currents of self-cultivations in James and Dewey. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 47 (3), 319-339.

- Upitis, R. (2005). Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. *International Journal of Education and the Arts*, 6 (8), <http://www.ijea.org/>.
- Upitis, R., Smithrim, K. et Soren, B. (1999). When teachers become musicians and artists: Teacher transformation and professional development. *Music Education Research*, 1 (1), 23-25.
- Vignola, M.-J. et Bayliss, D. (2006). *Quels sont les besoins langagiers d'anglophones qui veulent enseigner le français langue seconde?* Congrès conjoint de l'American Association of Applied Linguistics et l'Association canadienne de linguistique appliquée, Montréal, QC.
- Watson, N. et Allison, P. (1992). *Ontario faculties of education: Responding to change*. Report prepared for the Ontario Association of Deans of Education, St. Catharine's, ON.
- Wideen, M. et Holbourn, P. (1986). Research in Canadian teacher education. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 11, 557-583.
- Wilkinson, J. H., Emerson, J., Guillaumant, D., Mergler, J. et Waddington, J. (1992). *Preservice arts teacher education in Ontario*. Toronto, ON: Arts Education Council of Ontario/Conseil des arts en éducation de l'Ontario.

Wilson, M. (1994). Integrated arts: Roles and relationships with the new Common Curriculum in the transition years for the province of Ontario. *The Artspaper*, 4 (3), 12-14.

Wolf, S. A. (2008). The mysteries of creative partnerships. *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 89-102.

Annexe I

Sondage au sujet du programme d'arts visuels en éducation

Le programme d'arts visuels a pour objectif l'amélioration des attitudes et des techniques du personnel enseignant de l'élémentaire et du secondaire qui doit enseigner les arts visuels de la 1re à la 12e année. Nous avons besoin de votre opinion pour améliorer les programmes d'arts visuels en éducation qui seront offerts l'an prochain.

1. Étiez-vous à l'aise avec l'enseignement des cours d'arts visuels avant de prendre part à ce programme?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

2. Les connaissances et les techniques apprises ont-elles augmenté votre confiance pour enseigner les cours d'arts visuels?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

3. Avez-vous développé les diverses techniques en dessin (ex: ligne, couleur, forme, texture, etc.) lors des activités faites au cours de ce programme?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

4. L'atelier vous a-t-il aidé à développer votre créativité?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

5. Jusqu'à quel point les activités étaient-elles pertinentes pour votre salle de classe?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

6. Dans quelle mesure les stratégies d'enseignement démontrées dans cet atelier ont-elles été applicables dans votre salle de classe?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

7. Dans quelle mesure les ressources ont-elles été appropriées pour enseigner à l'école élémentaire?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

8. Les connaissances et les techniques apprises ont-elles augmenté votre confiance pour enseigner les cours d'arts visuels?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

9. L'atelier vous a-t-il aidé à résoudre certaines de vos inquiétudes initiales à enseigner le cours d'arts visuels?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

10. Cette expérience vous motivera-t-elle à obtenir plus de compétences dans les arts visuels?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

11. L'heure et la durée des ateliers étaient-elles appropriées?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

12. Vous sentez-vous plus à l'aise pour enseigner une leçon d'arts visuels dans votre classe maintenant que vous avez suivi le programme?

1 2 3 4 5 6

Bas degré

Haut degré

Merci de votre collaboration.

Annexe II

Questionnaire au sujet du programme d'arts visuels en éducation

1. Quels aspects du programme ont améliorés votre apprentissage personnel?

2. Quels types d'activités, de contenus et de techniques devrions-nous inclure pour développer vos habiletés dans le domaine des arts visuels?

3. Avez-vous d'autres suggestions pour améliorer ce programme?

Nous voudrions diriger des entrevues téléphoniques pour déterminer l'utilité du contenu du programme professionnel dans les arts visuels. Pouvons-nous vous contacter à la fin de la session? Écrivez votre nom, adresse, votre numéro de téléphone et le moment de la journée qui vous conviendrait.

Merci de votre collaboration

ⁱ Les Universités York à Toronto et Trent à Peterborough (Trent Valley Program, développé par l'Université Queen's à Kingston en Ontario) offrent des programmes conjoints de formation à l'enseignement.