



Rétroviseur :
vers une meilleure compréhension
des besoins d’enseignantes d’immersion française
sur le plan du développement professionnel en arts visuels

Marie-Josée Vignola
Bernard W. Andrews
Université d’Ottawa

Résumé :

Une université bilingue de l’Ontario et un comité consultatif des arts ont collaboré à la mise en œuvre d’un programme de perfectionnement professionnel pour des enseignant(e)s de l’élémentaire et du secondaire en arts visuels. Un an après l’avoir offert, les chercheurs ont mené une recherche qualitative afin d’en vérifier l’efficacité dans le but de recueillir des informations détaillées au sujet de son influence sur les pratiques d’enseignement. Les participantes à ce projet de suivi étaient des enseignantes d’immersion française. Les données ont été recueillies à l’aide d’un questionnaire utilisé pendant une entrevue téléphonique avec chacune des participantes. Les chercheurs ont découvert que le programme avait été en mesure de changer les modes d’enseignement des participantes. Le fait que ces dernières aient joué le rôle d’enfants de divers âges, tout au long du programme, fut ce qui influença le plus le changement. Lors des activités, la confiance ainsi que la motivation ont augmenté. De plus, les habiletés et les concepts ont pu être compris et intégrés de façon efficace au programme scolaire. La créativité de même que l’expérimentation et la flexibilité ont permis de surmonter les difficultés d’ordre pédagogique et de donner des leçons d’arts visuels de qualité.

Mots-clés : arts visuels; développement professionnel; immersion française

**Rear-view Mirror:
Towards a Better Understanding of the Needs of French Immersion Teachers
in Regards to Professional Development in Visual Arts**

Abstract:

An Ontario bilingual university and a community arts committee collaborated in offering a professional development program for elementary and high school teachers to improve their instructional competence in visual arts. A year after offering the professional development program, researchers did a qualitative study in order to verify the effectiveness of the program as well as gather detailed information about its impact on classroom teaching. The group of participants in the follow-up project was comprised of French immersion teachers. Data was collected with a questionnaire used during a phone interview with each participant. Findings indicate that the program was successful in changing practices. The critical factor effecting change was the emphasis throughout the program on participants playing the role of children in age-appropriate activities. Confidence and motivation increased considerably during field applications; skills and concepts were effectively integrated into the school curricula; and creativity, experimentation and flexibility were employed to overcome instructional obstacles and effectively deliver visual arts lessons.

Keywords: visual arts; professional development; French immersion

Introduction et problématique

Le gouvernement de l'Ontario ainsi que plusieurs organisations éducationnelles ont tenté de restructurer des programmes scolaires afin de mieux répondre aux besoins de la société de demain (Andrews, 2000; Levin, 2013). La restructuration des programmes scolaires a permis de mettre l'accent sur l'apprentissage d'habiletés générales et a encouragé une vision holistique et globale plutôt qu'un apprentissage axé sur la matière et les objectifs (Gurney & Andrews, 1998, 2000). Dans le domaine des arts, cette réorganisation complète des programmes scolaires a permis de créer quatre grands champs d'études regroupés sous la bannière des « arts », soit l'art dramatique, l'art visuel, la musique et la danse. Ceci a favorisé l'adoption d'approches multidisciplinaires (Ontario), la préparation de programmes intégrés (Colombie-Britannique) et des résultats interdisciplinaires (Saskatchewan). De plus, cette réorganisation a fait appel au soutien et à la contribution de partenaires extérieurs, tels que les conseils scolaires, les fédérations d'enseignant(e)s¹ et les ministères de l'Éducation dans le développement de leurs nouveaux programmes. Ce type de partenariat a permis de maximiser les expertises et a su être une formule gagnante dans le domaine des arts (Andrews, 2016a). Ce travail a donc permis aux facultés d'éducation de modifier leurs programmes de développement professionnel afin de répondre aux besoins de leur clientèle; et d'être ainsi plus à l'écoute des besoins et aspirations des enseignant(e)s et des spécialistes praticiens (Gurney & Andrews, 2000).

Dans le contexte ontarien, une réflexion faite dans le milieu de l'éducation a eu pour résultat la publication de documents ministériels pour guider, entre autres, l'enseignement des arts. Le *Programme d'études commun* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993, 1995) a encadré les enseignant(e)s et les formateurs d'enseignant(e)s en Ontario au début des années 1990. Ce programme a été revu et remanié pour devenir le *Curriculum de l'Ontario: Arts* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998, 2000) qui a ensuite subi une mise à jour (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, 2010a, 2010b).

La mise en œuvre du *Programme d'études commun* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993, 1995) et du *Curriculum de l'Ontario: Arts* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998, 2000, 2009, 2010a, 2010b) en Ontario ainsi que la reconnaissance des arts, comme un des champs d'études du curriculum scolaire, a ainsi obligé les enseignant(e)s à enseigner les quatre composantes du curriculum des arts (l'art dramatique, l'art visuel, la musique et la danse). Afin de permettre aux enseignant(e)s d'acquérir l'expertise nécessaire pour enseigner adéquatement ces matières selon les attentes du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009, 2010a, 2010b), une université bilingue de l'Ontario et un comité consultatif des arts de l'Ontario ont collaboré à la mise en œuvre d'un programme bilingue de développement professionnel dans le domaine des arts visuels.

¹ Nous avons utilisé des termes inclusifs comme « enseignant(e)s » et « participant(e)s » dans le texte. La seule exception était l'utilisation des termes « enseignantes » et « participantes » lorsque nous avons fait référence aux personnes qui ont participé au projet et qui étaient toutes des femmes.

Ce programme bilingue a fait l'objet de deux projets de recherche. Le premier (Andrews & Vignola, 2013) avait pour but de voir l'effet de ce programme sur les participant(e)s et sur leur enseignement des arts visuels. Le second projet, qui fait l'objet du présent article, a permis de faire un suivi pour mesurer l'effet de ce programme sur les participant(e)s et sur leur enseignement des arts visuels un an après l'avoir terminé.

Cadre conceptuel

Dans cette partie, nous décrivons le développement professionnel dans l'enseignement des arts; nous présenterons un état de la question en matière de curriculum d'éducation artistique; et nous parlerons du développement professionnel en arts visuels. Nous terminerons le tout en énonçant les questions de recherche du présent projet.

Le développement professionnel dans l'enseignement des arts

Le *Forum for Arts and Media Education* (1985), un consortium composé de professeurs(e)s d'université, d'enseignant(e)s d'art et de consultant(e)s, a déclaré dans *Teacher Education in the Arts* qu'une des lacunes principales de la formation à l'enseignement est le manque d'heures allouées à l'enseignement des arts. Le consortium note aussi la nécessité de combler l'écart existant entre la formation donnée à l'université et la réalité de la salle de classe. Pour répondre à ces deux problématiques, les auteurs du rapport ont recommandé aux facultés d'éducation d'augmenter le nombre d'heures allouées à l'enseignement des arts et ont suggéré que l'enseignement se fasse sous forme d'ateliers où des artistes professionnels participeraient à l'enseignement des cours. De plus, il a été recommandé que des périodes en studio soient ajoutées dans le cadre de la formation à l'enseignement et que des programmes de perfectionnement dans le domaine des arts soient présentés aux conseils scolaires.

Quatre ans plus tard, une étude effectuée par le *Arts Curriculum Centre* auprès de 44 conseils scolaires du centre de l'Ontario a montré que les arts étaient une priorité au niveau de la programmation scolaire (Arts Curriculum Centre, 1989). À la suite de ces constatations, le *Arts Education Council of Ontario/Conseil des arts en éducation de l'Ontario (AECO/CAEO)* a élaboré un plan d'action pour soutenir la formation de base en enseignement ainsi que les programmes de perfectionnement professionnel. Le plan d'action a établi des critères quant à la qualité de l'enseignement et a identifié des façons d'améliorer la communication entre le personnel dans les écoles et le personnel universitaire. À titre d'exemple, un comité directeur qui a été formé afin de discuter des besoins des enseignant(e)s en matière de développement professionnel a suggéré de fournir des possibilités de développement professionnel sur le terrain. De plus, il a encouragé l'implantation d'approches intégratives (à l'élémentaire) et spécialisées (au secondaire) pour l'enseignement des arts (AECO/COEA, 1991). La même année, des éducateurs, des artistes professionnels et des administrateurs de conseils scolaires ont recommandé au ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) que tous les conseils scolaires se dotent de politiques sur les arts. Ils ont aussi recommandé que toutes les facultés d'éducation offrent des cours de danse, de musique,

d'arts dramatiques et d'arts visuels dans leur choix de cours, autant à la formation à l'enseignement que dans les programmes de développement professionnel (Robinson, 1991, 2011).

Le rapport le plus détaillé sur les cours d'arts à la formation à l'enseignement a été fait par le Conseil de l'enseignement des arts de l'Ontario, grâce à la participation du MÉO, de professeurs d'université, d'administrateurs de conseils scolaires et d'enseignant(e)s. L'information retrouvée dans ce rapport concernait l'admission au programme, l'embauche du personnel, la durée du programme et son contenu, l'intégration des disciplines du curriculum et l'engagement par rapport aux arts que les institutions étaient prêtes à faire (Wilkinson, Emerson, Guillaumant, Mergler, & Waddington, 1992). À la suite de ce rapport, le *AECO/CAEO* a découvert que seulement deux facultés d'éducation (sur dix ayant participé à la recherche) avaient formulé une philosophie d'enseignement des arts; que peu de professeurs d'art (20%) possédaient un doctorat en art; que dans certaines facultés, il n'y avait aucun temps de prévu à la pratique des théories enseignées, ou que cela était très limité; et, qu'il y avait peu de programmes de développement professionnel en arts offerts dans les universités. Par contre, il a été constaté que plusieurs facultés tentaient de se mettre à jour en se restructurant, tandis que d'autres exploraient activement de nouveaux moyens d'offrir ce genre de formation professionnelle.

Des initiatives à souligner dans ce domaine sont celles de Shelby (2008), Smithrim et Upitis (2001), Upitis (2005) et Upitis, Smithrim et Soren (1999) qui ont montré à quel point il est bénéfique d'intégrer des artistes à des programmes de développement professionnel. Le projet Odyssey, quant à lui, avait pour but d'évaluer l'efficacité d'un partenariat qui visait à enrichir les connaissances artistiques d'enseignant(e)s d'expérience qui suivaient un programme de développement professionnel dans le but de favoriser un enseignement efficace. Les résultats des quatre phases de ce projet ont été rapportés dans des articles et portaient sur les croyances et les pratiques (Andrews, 2008), le développement de l'expertise artistique d'enseignant(e)s en arts avec des artistes professionnels (Andrews, 2010a), l'impact d'artistes sur la pratique professionnelle d'enseignant(e)s (Andrews, 2012) ainsi que la réflexion d'enseignant(e)s sur leur propre développement professionnel en arts (Andrews, 2016b).

Le curriculum d'éducation artistique : état de la question

En Ontario, l'implantation du *Programme d'études commun* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993, 1995) et du *Curriculum de l'Ontario : Arts* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1998, 2000, 2009, 2010a, 2010b) ainsi que la reconnaissance des arts comme champs d'études, a été un défi de taille pour les enseignant(e)s du palier élémentaire, car il leur était maintenant demandé d'enseigner la danse, la musique, les arts dramatiques et les arts visuels. Historiquement dans plusieurs conseils scolaires, incluant ceux de l'Ontario, la danse était intégrée au programme d'éducation physique alors que l'art dramatique était offert par le département de français ou d'anglais (Damm, 2006; Green & Vogan, 1991; Oreck, 2004; Taggart, Whitby & Sharp, 2004). Ainsi, avec la reconnaissance des arts comme champs d'études, certains conseils scolaires ont embauché des enseignant(e)s assigné(e)s à une ou à plusieurs écoles, pour enseigner les arts. Cependant, les

restrictions budgétaires imposées au cours des années ont forcé les enseignant(e)s généralistes à intégrer la danse, la musique, les arts dramatiques et les arts visuels à leur programme (Andrews, 2004, 2011; Reid, 2001).

Des chercheurs ont remarqué que plusieurs enseignant(e)s possèdent une formation limitée en arts (Pitman, 1998) et ont des lacunes dans leurs connaissances artistiques (Oreck, 2004). Par conséquent, il arrive que les arts ne soient pas enseignés en raison des situations anxiogènes que cela provoque et ce, malgré les bienfaits reconnus (Andrews, 2004, Bamford, 2006). Il est à noter que parmi ces enseignant(e)s généralistes se trouvent un sous-groupe qui va en augmentant au Canada et, de façon particulière, en Ontario, et qui œuvre dans les programmes d'immersion française. Ce groupe vit une situation tout à fait particulière, soit celle d'enseigner des matières scolaires en français à des élèves non francophones. Il va sans dire que les enseignant(e)s d'immersion française, tout comme les enseignant(e)s ont besoin de possibilités de développement professionnel pour maîtriser les techniques en lien avec l'enseignement des arts visuels. Cependant, ils doivent, en plus, s'appropriier la terminologie afin de pouvoir la transmettre à leurs apprenant(e)s de français langue seconde de façon adéquate. Comme cela a été noté par Andrews et Vignola (2013), Bayliss et Vignola (2000, 2007) et Vignola et Bayliss (2006), les futur(e)s enseignant(e)s d'immersion française qui étudient dans des universités canadiennes reçoivent une grande partie de leur formation à l'enseignement en anglais. Cette situation a pour effet de les désavantager lorsqu'il est question d'enseigner des matières scolaires en français en raison du peu de ressources pédagogiques en français mises à leur disposition (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel, & Roy, 2008), de la méconnaissance de la terminologie spécifique aux matières enseignées (Bayliss & Vignola, 2007), ainsi que du défi que représente l'enseignement des contenus langagiers et disciplinaires (Sabatier, Moore, & Sinclair, 2016).

Traditionnellement, les facultés d'éducation de l'Ontario offraient des programmes de Qualifications additionnelles (Q. A.) en guise de développement professionnel (Gurney & Andrews, 2000). Ces Q. A. sont des cours offerts en ligne ou en présentiel dans différents domaines dont le français et la géographie, mais aussi la danse, les arts dramatiques, la musique et les arts visuels. Ils sont donnés par différents fournisseurs (facultés d'éducation, conseils scolaires, etc.) pendant l'année ou de façon plus intensive pendant l'été et comportent trois parties, soit Q. A. partie I, Q. A. partie II et Q. A. partie III (niveau spécialiste).

Cependant, étant donné qu'il existe diverses méthodes d'intégration des arts au programme scolaire, un consensus n'a pas été atteint à savoir quelles habiletés sont nécessaires à l'enseignement des arts en salle de classe (Wilkinson et al., 1992), bien que des progrès aient été faits dans l'élaboration de stratégies d'enseignement interactives des arts (Andrews, 2000). Les généralistes ont tendance à utiliser des approches où diverses disciplines artistiques sont intégrées ainsi que des approches plus globales (Andrews, 2004; Wilson, 1994), tandis que les spécialistes semblent favoriser des approches axées sur la matière ou sur la compétence (Green & Vogan, 1991; Lehman & Sinatra, 1988; Stankiewicz, 2001).

Concrètement, les généralistes qui enseignent à l'élémentaire intègrent les arts dans des thèmes qui se retrouvent dans diverses matières scolaires (p. ex. : les saisons). Quant aux spécialistes qui enseignent au secondaire, ils sont portés à se concentrer sur des connaissances et des habiletés spécifiques (p. ex. : les couleurs chaudes). Cependant, les approches utilisées par les spécialistes, bien qu'elles aient été conçues par des éducateurs en art (axé sur la discipline) et des éducateurs en musique (axé sur la compétence), n'ont pas été adoptées par tous les éducateurs en art dramatique et en danse (Dorn et Jones, 1988; Simpson, 2002) étant donné leur intégration dans d'autres matières (art dramatique en français ou en anglais et danse en éducation physique). De plus, les généralistes ne s'entendent pas sur la définition de l'art et sur son application en salle de classe. Par exemple, l'intégration de plusieurs disciplines en arts peut être une combinaison d'arts visuels, de bricolage, de musique, d'art industriel, d'écriture libre, d'art dramatique et/ou de danse, et peut se réaliser en salle de classe sous forme d'activités libres, d'analyse critique ou d'étude socioculturelle (Colley, 2008; Wilson, 1994).

L'émergence des programmes de développement professionnel pour les enseignant(e)s offerts par les facultés d'éducation n'ont influencé que superficiellement la culture professionnelle et l'enseignement des arts dans les écoles (Fullan, 1993), et n'ont pas vraiment amélioré le lien entre la théorie et la pratique (Anderson, 2007; Bamford, 2010; Buys et Burnsnall, 2007; Slavin, 2002). La recherche a tout de même montré que la collaboration peut atténuer l'écart entre la théorie et la pratique (Carlisle, 2011; Harwood, 2007; Stankiewicz, 2001; Wolf, 2008), et que les partenariats fructueux sont ceux où la collaboration provient du besoin de la clientèle (Bennis & Nanus, 1985; Colley, 2008; Taggart et al., 2004).

Le développement professionnel en arts visuels

C'est à partir de ce constat qu'une université bilingue de l'Ontario et un comité consultatif des arts de l'Ontario ont collaboré à l'élaboration de programmes de développement professionnel dans le domaine des arts. Le budget et les contraintes de temps exigeaient que le *Comité des arts de l'Est de l'Ontario* choisisse une seule discipline artistique pour le perfectionnement professionnel des enseignant(e)s. Les arts sont représentés par trois disciplines de « performance », soit la danse, le théâtre et la musique, et une autre qui ne l'est pas, c'est-à-dire les arts visuels. Étant donné que la performance peut causer de l'anxiété de la part des élèves et des enseignant(e)s, le comité a décidé de se concentrer sur les arts visuels avec l'intention d'explorer la danse, le théâtre et la musique à une date ultérieure.

Le programme bilingue, offert par le département des arts visuels de l'université, consistait en une série d'ateliers d'une durée de quatre sessions de trois heures sur une période d'un mois. Deux formateurs ont été embauchés pour le programme. Le premier était un artiste professionnel anglophone qui a concentré son enseignement sur les applications pratiques en donnant des explications en anglais sur ce qu'il exécutait. Le second était un professeur universitaire du département dont la responsabilité était de présenter la théorie, de donner des explications en français sur ce que l'artiste exécutait et de traduire en français les propos de l'artiste. Les concepts et habiletés qui furent enseignés lors du programme avaient été identifiés par les membres du Comité

consultatif (des éducateurs, des artistes et des consultants de diverses organisations artistiques) comme étant essentiels à un enseignement adéquat des arts dans les écoles (p. ex. : l'utilisation de la ligne, le dessin des silhouettes, le mélange des couleurs avec la peinture à l'huile, etc.). Une particularité du programme était d'encourager les participant(e)s à se mettre dans la peau d'un enfant tout au long des activités en expérimentant des activités que des enfants feraient (p. ex. : dessiner un bonhomme allumette, faire un dessin en deux dimensions, peindre avec les doigts, etc.).

Dans le but de mettre en place des programmes de développement professionnel répondant aux besoins des enseignant(e)s, une recherche a été effectuée pour déterminer quels aspects du programme avaient influencé et amélioré le plus les façons d'enseigner (Andrews et Vignola, 2013). Cette recherche a aussi permis de se pencher sur les difficultés rencontrées et les moyens employés pour les surmonter en salle de classe ainsi que sur la façon dont la théorie et la pratique étaient intégrées à la programmation.

Les chercheurs ont relevé un grand niveau de satisfaction, tant sur le plan du contenu que de la présentation, de la part des participant(e)s qui ont indiqué, qu'à la suite de ce programme, leurs connaissances de base en arts visuels, la maîtrise de divers aspects de la matière et leur niveau de confiance à enseigner s'étaient améliorés. Il a aussi été mentionné que les habiletés acquises seraient utiles et pratiques en salle de classe. Il semble que cet apprentissage a rassuré ceux et celles qui avaient des craintes par rapport à l'enseignement des arts visuels et les a motivés à poursuivre leur perfectionnement. La participation à des activités concrètes a suscité une attitude positive, indispensable à l'application d'habiletés et de connaissances dans un contexte de salle de classe (Andrews & Vignola, 2013). Pour terminer, la structure du programme était propice à l'apprentissage et la motivation à poursuivre leur perfectionnement professionnel dans l'enseignement des arts visuels avait augmenté.

La présente étude, qui se veut la suite d'Andrews et Vignola (2013), a été entreprise afin de comprendre les effets du programme de développement professionnel en arts visuels sur la pratique des enseignant(e)s², un an après avoir suivi le programme. Les chercheurs ont tenté de savoir :

- i) Quels aspects du programme d'arts visuels ont encouragé les enseignant(e)s à changer leur façon d'enseigner;
- ii) Comment les enseignant(e)s ont intégré la théorie et la pratique à leur enseignement;
- iii) Quelles ont été les difficultés dans la mise en œuvre des leçons et comment elles ont été surmontées; et
- iv) Quelles améliorations pourraient être apportées au prochain programme de développement professionnel.

² Tout le groupe de participant(e)s du projet présenté dans Andrews et Vignola (2013) a été invité à participer au présent projet. Cependant, les personnes qui ont accepté étaient toutes des enseignantes d'immersion française. Bien que les questions de recherche ne portaient pas spécifiquement sur le contexte immersif, nous n'avons pas pu passer sous silence cette particularité du groupe de participantes. C'est pour cette raison qu'il est question d'enseignantes d'immersion française dans le titre, dans la mise en contexte et dans les résultats.

Méthodologie

Il s'agit d'une étude pragmatique qui suit la tradition de James et Dewey (Uffleman, 2011) et qui est adéquate pour la recherche en milieu professionnel. Les chercheurs ont utilisé une approche qualitative (Creswell, 2012) pour analyser les aspects du programme de développement professionnel en arts visuels qui avaient le plus amélioré le mode d'enseignement des enseignant(e)s au palier élémentaire et ce, un an après que ceux-ci avaient suivi le programme. Dans l'ensemble des écrits au sujet de l'amélioration du curriculum, la plupart des recherches présentent les réalités du développement et de la mise en œuvre des programmes, afin d'en faire bon usage et de maximiser les résultats qui peuvent en découler (Denzin & Lincoln, 2000; Harris, Bell & Carter, 1981; Patton, 1987; Slavin, 2002). La nature même de la recherche qualitative nous a semblé être la mieux adaptée pour faire l'étude de tels programmes (Guba & Lincoln, 1994; Patton, 1987).

Participants

Comme il est possible de le constater en consultant le tableau 1, le programme de développement professionnel en arts visuels qui a fait l'objet de l'article d'Andrews et Vignola (2013) a été suivi par 16 personnes dont un consultant, un professeur d'université, deux étudiantes nouvellement diplômées de la Faculté d'éducation, dix personnes qui enseignaient à l'élémentaire (dont huit en immersion française et deux dans un programme régulier de langue anglaise) et deux au secondaire.

Tableau 1

Participants au programme de développement professionnel en arts visuels (Andrews & Vignola, 2013)

Participant(e)	Nombre
Consultant	1
Professeur d'université	1
Étudiantes nouvellement diplômées de la Faculté d'éducation	2
Enseignant(e)s de l'élémentaire Programme d'immersion française	8
Enseignant(e)s de l'élémentaire Programme régulier de langue anglaise	2
Enseignant(e)s du secondaire	2
Total	16

Les 16 participant(e)s ont été invité(e)s à prendre part au présent projet de recherche post-programme. De ce nombre, quatre personnes ont accepté de participer à la recherche qui a eu lieu un an plus tard afin de réfléchir sur l'influence que le programme de développement professionnel

avait eue sur leur enseignement de même que l'expérience vécue à enseigner les arts visuels au cours de cette année. Ces personnes étaient toutes des femmes (dorénavant appelées « participantes »), enseignantes d'immersion française (deux au cycle primaire et deux au cycle intermédiaire) et qui n'avaient aucune spécialisation en arts visuels.

Ce type de recherche nécessite une participation suffisamment importante pour en justifier sa poursuite. Quatre personnes avaient donné leur accord ce qui a été jugé un nombre acceptable de participantes pour une recherche qualitative (Creswell, 2012, Krathwhol, 1993).

Instruments

Les participantes ont répondu à un questionnaire composé de huit questions ouvertes (voir en annexe). Les questions étaient inspirées par celles utilisées lors de l'étude du programme de développement professionnel en arts visuels offert pendant l'année précédente (Andrews & Vignola, 2013). Les questions de l'étude avaient été créées à partir de commentaires soulevés dans le rapport *Teacher Education in the Arts* (Wilkinson et al., 1992), mises à l'essai par un des chercheurs et employées dans des recherches antérieures dans d'autres contextes (Andrews, 1997, 2006, 2008). De plus, les questions ont été vérifiées pour leur formulation par les six (6) membres du Comité des arts de l'est de l'Ontario, soit quatre (4) enseignant(e)s et deux (2) professeur(e)s d'université afin de s'assurer qu'elles étaient compréhensibles.

Procédures

L'assistante de recherche a téléphoné à chaque participante à la maison pendant la soirée afin de leur faire part des objectifs de la recherche. Cette présentation a été suivie par une entrevue téléphonique à questions ouvertes qui a été enregistrée. L'assistante de recherche avait les qualités requises pour exécuter ces tâches car, en plus d'être bilingue, elle avait été formée pour faire passer des entrevues et avait beaucoup d'expériences pratiques dans ce domaine. Elle a posé les mêmes questions à chacune des participantes et a, par la suite, participé à l'analyse des données.

Analyse de données

Les données transcrites ont été analysées à l'aide du logiciel NVivo et le contenu a été synthétisé en faisant des regroupements de réponses en fonction de thèmes liés aux questions de recherche afin de déterminer : i) quels aspects du programme dans le domaine des arts ont incité le plus les enseignant(e)s à modifier leur mode d'enseignement (voir Annexe, questions 1 et 2); ii) de quelles façons les enseignant(e)s ont intégré la théorie et la pratique à leur enseignement (voir Annexe, questions 3 et 4); iii) quelles difficultés ont dû être surmontées (voir Annexe, questions 5 et 6); et iv) quelles modifications devront être apportées au programme afin d'améliorer le prochain programme de développement professionnel (voir Annexe, questions 7 et 8).

Quelques données d'évaluations antérieures du programme (Andrews & Vignola, 2013) ainsi que les résultats d'études dans le domaine (Andrews, 2016a; Shelby, 2008; Smithrim & Upitis, 2001; Upitis, 2005; Upitis 2011) ont été utilisés pour comparer, éclairer et corroborer les résultats obtenus (Rossman & Wilson, 1985). Comme recommandé par Guba et Lincoln (1994) ainsi que Marshall et

Rossmann (1989) pour la vérification de données de recherches qualitatives, les verbatims et les analyses de données ont été vérifiés par l'assistante de recherche et par les chercheurs. Par la suite, les participantes ont été invitées à approuver la transcription des verbatims et à commenter l'analyse présentée dans le document final.

Présentation et discussion des résultats

Cette recherche qualitative avait pour but d'évaluer l'efficacité du programme à perfectionner les connaissances personnelles des participantes et leur enseignement des arts visuels, ainsi que d'identifier les difficultés auxquelles les participantes avaient dû faire face.

Les résultats seront maintenant présentés et discutés en fonction des objectifs du projet de recherche. Nous verrons en premier lieu les aspects qui ont modifié la façon d'enseigner. Par la suite, nous traiterons de l'intégration de la théorie et de la pratique, des difficultés rencontrées et des solutions trouvées ainsi que des recommandations des participantes pour améliorer le programme.

Les aspects qui ont modifié la façon d'enseigner

Toutes les participantes ont mentionné que d'avoir « l'occasion de faire l'expérience d'être dans la peau de l'élève » était l'aspect le plus déterminant dans le changement de leur façon d'enseigner. Le fait de participer à un programme et de prendre part à des activités dans un environnement dans lequel elles se sentaient à l'aise de s'exprimer, leur a permis de vivre pleinement l'expérience : « La possibilité de vivre l'expérience était très importante. » Ils ont particulièrement apprécié la présentation des techniques appropriées aux divers niveaux, ainsi que les médias pouvant être utilisés en salle de classe. La possibilité de participer à des activités et de prendre conscience du potentiel artistique présent en chacun d'eux a donné naissance à la confiance nécessaire pour leur permettre d'enseigner les arts visuels dans leur salle de classe.

Le fait que les cours d'arts visuels d'un programme de développement professionnel aient été donnés par des artistes n'est certes pas un nouveau concept. Effectivement, ce mode d'enseignement des arts a beaucoup été utilisé, car il permet de faire des liens entre la théorie et la pratique (Kind, de Cosson, Irwin, & Grauer, 2007; Shelby, 2008; Upitis, 2005). Ceci permet aussi un rapprochement entre les universités et les conseils scolaires par l'entremise du programme de développement professionnel (Colley, 2008; Dorn & Jones, 1988; Upitis et al., 1999). Les données recueillies lors de la présente recherche appuient celles des recherches antérieures, qui démontraient que les arts étaient mieux intégrés au curriculum lorsque les enseignant(e)s bénéficiaient de l'expertise d'artistes professionnels (Eriksson, 1984; McVey & Wilson, 1992; Patteson, 2002; Smithrim & Upitis, 2001; Upitis, 2005). Toutefois, ce qui est unique à la présente recherche est l'importance que toutes les participantes ont donnée au fait de jouer le rôle d'un enfant tout au long des activités afin de laisser libre cours à leur créativité et apprécier pleinement tout leur potentiel artistique. Le programme de développement professionnel devrait se pencher attentivement sur cet aspect, afin de permettre aux enseignant(e)s de réaliser leur potentiel artistique et de promouvoir les arts dans leur salle de classe.

L'intégration de la théorie et de la pratique

Toutes les participantes ont indiqué avoir bien compris les relations entre les habiletés et les concepts vus lors du programme. Toutefois, une d'entre elles aurait aimé que plus de temps soit consacré à l'artisanat, tandis qu'une autre aurait voulu plus de théorie sur le développement de l'enfant et les objectifs en arts selon les différents groupes d'âge. En somme, les habiletés et les concepts présentés semblaient bien répondre aux besoins des enseignantes et à la réalité de la salle de classe. À ce sujet, une d'elles a dit ceci : « J'ai trouvé que certains projets pouvaient bien se vivre avec les enfants. » D'ailleurs, elles ont toutes mentionné avoir fait un effort afin d'intégrer les nouveaux concepts et habiletés dans leur curriculum : « J'ai essayé chaque fois de relier l'activité à un thème en classe. » Pour celles qui avaient déjà un peu d'expérience dans l'enseignement des arts, le programme a permis l'intégration de concepts théoriques et d'applications pratiques : « J'avais déjà enseigné et je pouvais imaginer la mise en pratique des activités avec les jeunes. »

Bien que l'intégration de la théorie et de la pratique ait été plus facile pour celles ayant déjà enseigné les arts, elles ont toutes montré une volonté à enseigner les arts et à les intégrer dans leur programmation. Toutes les participantes ont indiqué que, grâce au programme de développement professionnel, elles avaient réalisé l'importance de faire des liens entre la théorie et la pratique afin d'intégrer les arts visuels tout au long de l'année. Cette découverte est appuyée par d'autres recherches et a démontré l'efficacité de l'intégration de la théorie et de la pratique par l'entremise des programmes de perfectionnement donnés par des artistes (Shelby, 2008; Upitis et al., 1999; Upitis, 2005).

Elles ont toutes indiqué la nécessité de faire un parallèle entre les écrits sur le développement de l'enfant et les activités appropriées selon les groupes d'âge. Les artistes ont toujours eu tendance à axer leur enseignement sur l'acquisition d'habiletés et la séquence de déroulement des habiletés propres à un domaine. Les recherches parues au sujet du développement de l'enfant et des arts se sont penchées surtout sur les approches comportementales et développementales. Étant donné que le curriculum de l'Ontario n'est plus axé sur des objectifs, les enseignant(e)s doivent utiliser d'autres approches afin d'intégrer les arts visuels, telle l'approche des intelligences multiples (Gardner, 1993, 2006), qui s'applique mieux dans le cadre de l'enseignement par champs d'apprentissage. Il est, en effet, possible d'associer des apprentissages artistiques (représentation visuelle, expression corporelle, rythmique, etc.) à ce qui a été défini comme étant des « intelligences » (visuelle-spatiale, corporelle-kinesthésique, musicale, etc.).

Les difficultés rencontrées et les solutions trouvées

Les difficultés mentionnées par toutes les participantes étaient surtout d'ordre pédagogique et non en lien avec les techniques en arts visuels. Ces difficultés étaient, par exemple, le fait de ne pas savoir comment simplifier une tâche, de présenter une leçon dans laquelle il y avait trop d'habiletés et de concepts enseignés, de ne pas réussir à adapter une leçon trop difficile pour les élèves;

d'éprouver de la difficulté à choisir une activité adaptée au niveau des élèves; d'avoir de la difficulté à obtenir du matériel et à intégrer les arts visuels au curriculum. À ce sujet, certaines participantes ont échangé des idées et du matériel ce qui leur a permis de surmonter quelques-unes de ces difficultés. Le but du programme était d'ailleurs d'aider les participantes à être plus à l'aise dans l'enseignement des arts visuels et de leur donner des outils et des ressources pour faire face aux difficultés rencontrées en salle de classe tout en laissant libre cours à l'imagination afin d'expérimenter. À la question portant sur la façon de surmonter les obstacles rencontrés pendant une leçon d'arts visuels, voici ce qu'une participante a répondu :

Feuille blanche, carrés, couleurs. . . . Les enfants ont été dépassés par l'activité. . . trop de carrés pour réaliser les objectifs. Les enfants ne suivaient plus : je les ai laissés expérimenter. Les objectifs ont été partiellement réalisés : les enfants ont appris que le noir est un mélange de plusieurs couleurs.

Plusieurs raisons sont mentionnées dans les recherches pour expliquer pourquoi les nouveaux concepts, les habiletés et les ressources ne sont pas utilisés en salle de classe. C'est principalement en raison d'un manque de connaissances et d'habiletés, à l'absence de structure organisationnelle, de ressources et de possibilités d'implantation (Baldrige & Deal, 1975; Leithwood & Montgomery, 1980; Pratt, 1994; Wilms, 1986). Toutefois, le principal souci des participantes était de ne pas posséder les habiletés pédagogiques nécessaires dans le domaine des arts, pour faire la planification du curriculum (organiser le déroulement des tâches et l'intégration) et sa mise en œuvre (minuter, rythmer et ajuster le déroulement des consignes). Ces commentaires seront utiles aux programmes de développement professionnels à venir, surtout qu'il a été démontré que ces programmes étaient encore plus efficaces lorsqu'ils portaient des besoins des participant(e)s (Bennis & Nanus, 1985; Oreck, 2004; Taggart et al., 2004).

Recommandations des participantes pour améliorer le programme

De façon générale, toutes les participantes semblaient satisfaites du programme de développement professionnel en arts visuels qu'elles avaient suivi l'année précédente. Elles ont mentionné que, d'après elles, il devrait être de plus longue durée. Elles ont indiqué qu'elles préféreraient qu'il soit offert dans les écoles au cours de l'année. De plus, elles ont mentionné que les expériences vécues ainsi que l'effet que celles-ci ont eu sur leur enseignement les ont motivées à suivre d'autres cours de développement professionnel en arts visuels. L'importance de la collaboration entre les artistes professionnels et les professeurs universitaires a été signalée, car elle a permis un équilibre entre la pratique et la théorie.

Toutes les participantes ont recommandé que le programme soit donné dans les écoles où elles enseignent, car cela permettrait de minimiser les déplacements. De plus, en étant formées dans leur milieu de travail, les habiletés enseignées seraient, non seulement utiles et pratiques, mais en lien direct avec la réalité de leurs propres salles de classe (Andrews, 2010b; Oreck, 2004). Cependant, il reste à savoir s'il est réellement possible pour les facultés d'éducation d'offrir plusieurs programmes à l'extérieur de ses locaux, sans augmenter les frais d'inscription au cours de Q. A. en

raison des coûts associés à la location des locaux. Les cours de formation professionnelle donnés la fin de semaine et pendant les sessions intensives de deux semaines au cours de l'été (dans les écoles et à l'université) pourraient créer un équilibre entre le développement des techniques en arts et l'acquisition de connaissances reliées aux matières, toutes deux essentielles à l'enseignement des arts (McVey & Wilson, 1992; Smithrim & Uptis, 2001). La collaboration entre les artistes professionnels et les professeurs universitaires, dans l'offre du programme, a réussi à rapprocher la théorie et la pratique; résultat confirmé par d'autres recherches (MacPhail-Wilson & Guth, 1983; Rowe, Castaneda, Kaganoff, & Robyn, 2004). Dans le domaine des arts, cette approche n'a pas été beaucoup utilisée et devrait être considérée par les universités et les associations professionnelles, comme étant une façon efficace de s'adresser aux difficultés d'ordre pratique en faisant appel aux connaissances théoriques.

Conclusion

L'objectif de ce projet était d'évaluer l'efficacité d'un programme de développement professionnel en arts visuels et d'identifier les difficultés vécues par les participantes. Il faut cependant être conscient du fait qu'il s'agit d'un petit nombre de participantes et que les résultats, à défaut d'être généralisables, offrent de bonnes pistes de réflexion. De plus, en raison du type d'instrument utilisé, il est possible qu'une certaine désirabilité sociale puisse être recherchée chez les participantes.

Le partenariat créé entre une université bilingue de l'Ontario et le Comité consultatif des arts de l'Ontario pour l'élaboration de programmes de développement professionnel semble répondre adéquatement aux besoins de perfectionnement des enseignant(e)s dans le domaine des arts visuels. La collaboration entre l'artiste professionnel et le professeur universitaire semble avoir permis de diminuer l'écart entre la théorie et la pratique. Toutes les participantes ont démontré un haut niveau de satisfaction à l'égard du programme en général et aux bienfaits qu'il a eus sur leur enseignement. La possibilité de se mettre dans la peau d'un enfant lors des activités a été le facteur ayant le plus d'influence sur le mode d'enseignement des participantes. Ceci a permis aux participantes de faire un lien entre la théorie et la pratique tout en vivant des expériences artistiques uniques qui ont pu enrichir leur réflexion et leur pratique artistique. Leur confiance et leur motivation ont augmenté grâce à leur réussite artistique. La participation active de l'artiste professionnel a permis de mieux comprendre les habiletés et les concepts. Les participantes ont pu expérimenter et faire preuve de flexibilité ainsi que de créativité (éléments clés de l'enseignement des arts) afin de surmonter certaines difficultés et, par conséquent, réussir à enseigner efficacement leurs leçons en arts visuels. Selon toutes les participantes, il est possible d'améliorer le programme, en incluant des connaissances supplémentaires au sujet du développement de l'enfant et en faisant des liens avec les habiletés et les concepts vus pour atteindre les résultats d'apprentissage du curriculum scolaire de l'Ontario. Ce projet a aussi permis de cerner des implications en lien avec le programme de développement professionnel en arts visuels ainsi que de futures recherches.

Il va sans dire que d'autres recherches sur ce sujet pourraient être menées. Le fait que toutes les participantes du présent projet étaient des enseignantes d'immersion française a permis aux chercheurs de formuler de futures questions de recherche en lien avec le contexte particulier que représente l'enseignement des arts visuels en immersion française. Il serait enrichissant d'explorer les défis auxquels font face ces enseignant(e)s qui se doivent d'intégrer sur une base quotidienne le curriculum de diverses matières scolaires (dans ce cas-ci, celui des arts visuels) au curriculum de français langue seconde (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Ceci est tout à fait en lien avec les enjeux et les pistes de recherche soulevés par Cammarata, Cavanagh, Blain et Sabatier (2018) et portant sur l'enseignement en immersion française. Le présent projet de recherche pourrait donc être fait à nouveau avec un échantillon plus grand d'enseignant(e)s d'immersion française afin de rendre les résultats plus généralisables. Les enseignant(e)s pourraient provenir de différents programmes d'immersion française (précoce, moyenne et tardive) afin de faire émerger les défis rattachés à chaque type de programme. Le projet pourrait porter sur l'enseignement et l'apprentissage des arts visuels de même que sur l'intégration des arts en général.

Une autre avenue à explorer serait celle de la formation à distance qui représente un moyen novateur de faire du développement professionnel auprès d'enseignant(e)s qui résident loin des grands centres urbains et qui désirent parfaire leurs connaissances dans le domaine de l'enseignement des arts visuels. Il s'agit d'un besoin criant chez les enseignant(e)s en général, mais particulièrement chez ceux qui enseignent en immersion française et pour qui la formation professionnelle en arts visuels intégrée au français langue seconde est rare.

Une autre possibilité serait de faire de la recherche en milieu scolaire. Ce pourrait être par le biais de sessions d'observation en salle de classe afin de mesurer la mise en pratique des connaissances acquises pendant le programme de développement professionnel. Des entrevues pourraient aussi être menées dans les écoles auprès des enseignant(e)s ayant suivi le programme de développement professionnel. Des participant(e)s du programme de développement professionnel pourraient devenir mentors auprès de leurs collègues ou jouer un rôle de leadership dans des communautés d'apprentissage professionnelles, ce qui pourrait aussi faire l'objet d'un projet de recherche. Des entrevues pourraient aussi être menées avec les élèves des enseignant(e)s ayant suivi le programme de formation professionnelle afin de connaître leur perspective à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des arts visuels dans un contexte d'apprentissage fait dans leur langue seconde.

Remerciements

Des remerciements sont adressés à Daphne Ducharme qui était assistante de recherche pour ce projet.

Références

Anderson, T. R. (2007). Bridging the educational research-teaching practice gap. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35(6), 465-470.

- Andrews, B. W. (1997). 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. (2000). Curricular reference points for changing teacher practices in arts education. Dans B. Gregory (Ed.), *Proceedings of the International Society for Music Education Bi-Annual Conference*. Edmonton, AB: International Society for Music Education.
- Andrews, B. W. (2004). Curriculum renewal through policy development in arts education. *Research Studies in Music Education*, 23, 76-93.
- 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. (2008). The Odyssey Project: Fostering teacher learning in the arts. *International Journal of Education and the Arts*, 9 (11). Tiré de <http://www.ijea.org/v9n11/>
- Andrews, B. W. (2010a). Seeking Harmony: Teachers perspectives on learning to teach in and through the arts. *Encounters in Education*, 11, 81-98.
- Andrews, B. W. (2010b). Developing a profile of arts education projects across Canada. *Problems in Education*, 23(3), 20-29.
- 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.
- Andrews, B. W. (2012). Creative osmosis: Theory into practice in teacher development in the arts. *Creative Education*, 3, 971-979.
- Andrews, B. W. (2016a). *Working together: A case study of a national arts education partnership*. New York, NY: Peter Lang.
- Andrews, B. W. (2016b). Towards the future: Teachers' vision of professional development in the arts. *International Journal of Music Education*, 34(4). 391-402.
- Andrews, B. W., & Vignola, M.-J. (2013). Virage pédagogique : le cas du développement professionnel en arts visuels. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 11(1), 41-92.
- Arts Curriculum Centre. (1989). *Needs assessment survey*. North York, ON: North York Board of Education.
- Arts Education Council of Ontario/Conseil Ontarien de l'Éducation des Arts (AECO/COEA). (1991, juin). *Action plan for teacher education*. Communication présentée par le Teacher Education Committee at the Arts Education Council of Ontario Annual General Meeting, Oakville, Ontario.
- Baldrige, J., & Deal, T. E. (1975). *Managing change in educational organizations*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster, Germany: Waxmann Münster.
- Bamford, A. (2010). Issues of global and local quality in arts education. *Encounters in Theory and History of Education/Rencontres en théorie et histoire de l'éducation*, 11, 47-66.
- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2000). Assessing language proficiency of FSL teacher candidates: What makes a successful candidate? *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 57(2), 217-244.

- Bayliss, D., & Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of Anglophone FSL teacher candidates. *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, 63(3), 371-398.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, NY: Harper & Row.
- Buys, N., & Bursnall, S. (2007). Establishing university-community partnerships: Processes and benefits. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 73-86.
- Cammarata, L., Cavanagh, M., Blain, S., & Sabatier, C. (2018). Enseigner en immersion française au Canada : Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 74(1), 101-127.
- Carlisle, K. (2011). Arts education partnerships: Informing policy through the development of culture and creativity within a collaborative project. *Arts Education Policy Review*, 112(3), 144-148.
- Colley, B. D. (2008). Partnerships and local K-12 arts education policy development: Significant beginnings. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 9-18.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Damm, R. J. (2006). Education through collaboration: Learning the arts while celebrating culture. *Music Educators Journal*, 93(2), 54-58.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dorn, C., & Jones, L. (1988). Promoting partnerships in arts education: Teachers, artists and scholars. In J. T. McLaughlin (Ed.), *Toward a new era in arts education* (pp. 80-90). New York, NY: American Council for the Arts.
- Eriksson, G. I. (1984, août). *Developing creative thinking through an integrated arts programme for talented children*. Communication présentée à la Harvard University International Conference on Thinking, Cambridge, MA.
- 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.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons* (rev. ed.). New York, NY: Basic Books.
- Green, J. P., & Vogan, N. F. (1991). *Music education in Canada: A historical account*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Guba, E., Lincoln, Y. S. (1994). *Effective evaluation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gurney, P. J., & Andrews, B. W. (1998). Building bridges: A case study of policy development in teacher education. Dans R. A. Richardson (Ed.), *Multiculturalism: Preparing together for the twenty-first century* (pp. 182-193). Edmonton, AB: Kanata Learning.
- Gurney, P. J., & Andrews, B. W. (2000). Restructuring faculties of education: State of the nation. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, 4(1). Tiré de www.ucalgary.ca/~iejll/
- Harris, N., Bell, C., & Carter, J. (1981). *Signposts for evaluating*. London, England: Council for Educational Technology.

- Harwood, E. (2007). Artist in the academy. Dans L. Bresler (Ed.), *International yearbook of ersearch in arts education* (pp. 313-330). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Kind, S., de Cosson, Al., Irwin, R. L., & Gauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 839-864.
- Krathwhol, D. (1993). *Methods of social science research*. New York, NY: Longman.
- Lehman, P., & Sinatra, R. (1988). Assessing arts curricula in the schools: Their role, content and purpose. Dans J. T. McLaughlin (Ed.), *Toward a new era in arts education* (pp. 53-79). New York, NY: American Council for the Arts.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. J. (1980). Evaluating implementation. *Evaluation Review*, 4(2), 193-214.
- Levin, B. (2013). *Reforming education: From origins to outcomes*. New York, NY: Routledge.
- MacPhail-Wilson, B., & Guth, J. (1983). Effectiveness research and school administration: Both sides of the coin. *NASSP Bulletin*, 67 (465), 3-8.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- McVey, M. K., & Wilson, M. (1992). *Integrated Arts Transition Years Pilot Project*. Ottawa, ON: Ottawa Board of Education.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). *Programme d'études commun*. Toronto, ON: Province de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1995). *Programme d'études commun*. Toronto, ON: Province de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1998). *Le curriculum de l'Ontario, niveaux 1-8: Arts*. Toronto, ON: Province de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (2000). *Le curriculum de l'Ontario, niveaux 7-12: Arts*. Toronto, ON: Province de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Le curriculum de l'Ontario, niveaux 1-8: Arts*. Toronto, ON: Province de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). *Le curriculum de l'Ontario, niveaux 9-10: Arts*. Toronto, ON: Province de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b). *Le curriculum de l'Ontario, niveaux 11-12: Arts*. Toronto, ON: Province de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *The Ontario Curriculum: French As a Second Language: Core French Grades 4-8, Extended French Grades 4-8, French Immersion Grades 1-8*. Toronto.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55-69.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverley Hills, CA: Sage.

- Patteson, A. (2002). Amazing grace and powerful medicine: A case study of an elementary teacher and the arts. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 27(2/3), 269-289.
- Pitman, W. (1998). *Teaching the arts in an age of uncertainty*. Toronto, ON: Arts Educational Council.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Toronto, ON: Harcourt Brace.
- Reid, S. (2001). Music today in Ontario boards: Survey of superintendents of curriculum and superintendents of human resources. *The Recorder*, 43(2), 32-33.
- Robinson, K. (1991). Keynote address: Artsworld conference. *Canadian Society for Education through Art Journal*, 34(2), 15-17.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2nd ed.). North Mankato, MN: Capstone.
- Rossman, G. B., & 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.
- Rowe, M. K., Castaneda, L. W., Kaganoff, T., & Robyn, A. (2004). *Arts education partnerships: Lessons learned from one school district's experience*. Santa Monica, CA: Rand.
- Sabatier, C., Moore, D., & Sinclair, N. (2016). Interactions et films de classe pour réfléchir la formation à l'enseignement des Mathématiques en Français langue seconde. Décrire pour mieux former? *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'ACEDLE*, 13(1), 1-5.
- 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.
- Smithrim, K., & Uptis, R. (2001). Strong poets: Teacher education and the arts. *Journal of Professional Studies*, 9(1), 19-29.
- Stankiewicz, M. A. (2001). Community/schools partnership for the arts: Collaboration, politics, and policy. *Arts Education Policy Review*, 102(6), 3-10.
- Taggart, G., Whitby, K., & 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.
- Uptis, R. (2005). Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. *International Journal of Education and the Arts*, 6(8). Tiré de <http://www.ijea.org/>
- Uptis, R., Smithrim, R., & Soren, B. (1999). When teachers become musicians and artists: Teacher transformation and professional development. *Music Education Research*, 1(1), 23-25.
- Vignola, M.-J., & 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.
- Wilkinson, J. H., Emerson, J., Guillaumant, D., Mergler, J., & Waddington, J. (1992). *Preservice arts teacher education in Ontario*. Toronto, ON: AECO/COEA.

- Wilms, O. H. (1986). *An analysis of the implementation of an art program in an Indigenous culture: With particular reference to Six Nations Reserve, Ohsweken* (Doctoral dissertation). University of Toronto, 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

Questionnaire pour l'entrevue téléphonique

1. Quels aspects du programme de perfectionnement professionnel de l'enseignement des arts ont contribué à votre développement personnel? Veuillez expliquer.
2. Ces aspects du programme ont-ils amélioré votre confiance pour enseigner les arts visuels au sein de la salle de classe?
3. Est-ce que les propos véhiculés par rapport à la relation théorie-pratique entre les concepts et les habiletés vous ont semblé clairs?
4. Avez-vous pu faire des liens entre votre expérience d'enseignant(e) et les concepts et habiletés présentés?
5. Lors de l'enseignement d'une leçon d'arts visuels, quels obstacles avez-vous rencontrés? Comment vous êtes-vous débrouillé(e) pour les surmonter?
6. Êtes-vous plus à l'aise pour enseigner les arts visuels dans votre salle de classe? Veuillez donner des détails.
7. À la suite de cette expérience de perfectionnement, vous sentez-vous motivé(e) à devenir plus compétent(e) dans l'enseignement des arts visuels?
8. Avez-vous des suggestions pour améliorer l'organisation et le déroulement des futurs programmes de perfectionnement professionnel?