Fédération culturelle canadienne-française

Le rôle de la compétence artistique dans l'intégration professionnelle du personnel enseignant francophone issu de l'immigration récente

Étude en contexte franco-ontarien

la ruchée

OIFC
OBSERVATOIRE EN IMMIGRATION FRANCOPHONE AU CANADA

Financé par le gouvernement du Canada | Canada

Novembre 2026

Titre : **Le rôle de la compétence artistique dans l'intégration professionnelle du personnel enseignant francophone issu de l'immigration récente : étude en contexte franco-ontarien**

Recherche et rédaction
Eya Benhassine, chercheuse associée à l'Observatoire en immigration francophone
Kimberly Jean Pharuns, directrice générale de l'Observatoire en immigration francophone

Comité consultatif
Alice Fomen, Université de l'Ontario français
Chantal Campbell, Centre franco
Marie-Ève Desormeaux, FCCF
Suzanne Séguin, Centre franco

Éditeur institutionnel
Fédération culturelle canadienne-française

Révision linguistique
Révidaction

Graphisme
InnovaCom Marketing & Communication

IAgraphie
Des outils d'intelligence artificielle générative (IAg), utilisés de manière ponctuelle, encadrée et toujours sous supervision humaine, ont appuyé certaines étapes de rédaction et de synthèse. Ces outils ont été utilisés par la Direction des initiatives en éducation de la FCCF aux étapes de l'édition institutionnelle, dans une perspective d'intelligence augmentée, sans toutefois se substituer à l'expertise, au jugement éditorial et à la responsabilité intellectuelle de l'équipe du bureau national.

Copilot a été utilisé par l'équipe de recherche de l'OIFC à partir d'un compte institutionnel à des fins de révision et de reformulation des propos du rapport. Aucune IAg n'a été utilisée pour l'analyse des données et la rédaction initiale du rapport.

À propos de la Fédération culturelle canadienne-française
Depuis près de 50 ans, la Fédération culturelle canadienne-française (FCCF) est la voix politique du secteur artistique et culturel franco-canadien et acadien, qui emploie 36 100 personnes et génère plus de 6 milliards de dollars au PIB annuel du Canada. Basée à Ottawa, elle défend les intérêts de ses 22 membres qui représentent leur province, leur territoire ou une discipline artistique. La FCCF est porteuse des grands projets PassepART, ImmersART, La ruchée, L'accélérateur TADA, La bande numérique et Culture d'entreprise.

Pour citer ce rapport
Benhassine, E. et Jean Pharuns, K. (2026). *Le rôle de la compétence artistique dans l'intégration professionnelle du personnel enseignant francophone issu de l'immigration récente : étude en contexte franco-ontarien.* Fédération culturelle canadienne-française.

Table des matières

Mot de la direction 4

1. Problématique

1.1 Enjeux systémiques de l'enseignement en contexte francophone minoritaire 5

1.2 Recours au PEFIR 6

1.3 Défis spécifiques d'intégration du PEFIR 6

1.4 Dispositifs de soutien destinés au PEFIR 7

1.5 Intégration des arts en milieu scolaire et développement professionnel du PEFIR 8

1.6 Questions et objectifs de l'étude 10

1.7 Pertinence de l'étude 10

2. Concepts mobilisés dans le cadre de cette étude

2.1 Intégration socioprofessionnelle 11

2.2 Reconnaissance et construction identitaire professionnelle 12

2.3 Compétence artistique 13

3. Méthodologie

3.1 Devis de recherche et posture épistémologique 14

3.2 Stratégie d'échantillonnage et critères de sélection 14

3.3 Description des personnes participantes 14

3.4 Instrument de collecte de données 15

3.5 Procédure de collecte des données 15

3.6 Stratégie d'analyse des données 15

3.7 Considérations éthiques 16

3.8 Limites de l'étude 16

4. Résultats et discussion

4.1 Trois configurations de la compétence artistique dans les processus d'intégration professionnelle 17

4.2 La mobilisation de la compétence artistique dans les processus d'intégration professionnelle 18

4.3 La compétence artistique comme vecteur de reconnaissance et de construction identitaire en milieu scolaire 22

4.4 Compétence artistique, ancrage communautaire et pérennité de l'engagement en contexte francophone minoritaire 24

5. Recommandations et retombées

5.1 Reconnaître et valoriser la compétence artistique dès l'embauche 27

5.2 Soutenir le développement de la compétence artistique au sein des dispositifs d'insertion professionnelle et de mentorat 27

5.3 Soutenir matériellement et institutionnellement les initiatives en éducation artistique 28

5.4 Favoriser les partenariats entre l'école et la communauté par les arts 28

5.5 Intégrer la reconnaissance symbolique dans les stratégies de rétention 28

5.6 Reconnaître le rôle stratégique du PEFIR dans la vitalité francophone 29

Conclusion 30

Références 31

Annexes

Annexe 1. Profil des personnes participantes 38

Annexe 2. Guide d'entrevue 39

Mot de la direction

C'est avec grande fierté que nous vous présentons ce rapport d'étude, fruit d'un partenariat structurant entre la Fédération culturelle canadienne-française (FCCF) et l'Observatoire en immigration francophone au Canada (OIFC). Ce document s'adresse à l'ensemble des allié·e·s de l'éducation, des arts, de la culture et de la francophonie canadienne et acadienne qui désirent soutenir l'intégration pérenne du personnel enseignant, en particulier les conseils scolaires, les facultés d'éducation, les directions d'établissement et les organismes communautaires.

Les résultats présentés dans ce rapport viennent confirmer une réalité que les nombreux témoignages recueillis sur le terrain laissent entrevoir depuis longtemps : la compétence artistique du personnel enseignant, c'est-à-dire sa capacité à utiliser les arts comme outil pédagogique dans une discipline artistique ou dans une approche interdisciplinaire, constitue un vecteur de cohésion sociale. Elle représente une piste de solution concrète pour faciliter l'intégration du personnel enseignant francophone issu de l'immigration récente (PEFIR).

Ce projet témoigne aussi de l'importance de l'intersectorialité pour la francophonie canadienne et acadienne ainsi que du caractère essentiel des instances de collaboration et de concertation. L'idée même de cette recherche a d'ailleurs émergé à la suite d'une rencontre du comité tripartite, au cours de laquelle le Centre franco a partagé les résultats du projet En route vers l'Ontario (La passerelle), qui vise le recrutement de personnel enseignant francophone à l'international. Cette rencontre a donné lieu à une riche collaboration avec le Centre franco. Grâce à celle-ci, la FCCF et l'OIFC ont notamment pu accéder à un bassin pertinent de personnes participantes afin d'évaluer le rôle de la compétence artistique dans l'intégration du personnel enseignant récemment arrivé au pays.

Une question de recherche centrale s'est alors imposée : quel rôle joue la compétence artistique dans le processus d'intégration du PEFIR ?

Plusieurs études ont déjà mis en lumière les bienfaits des activités artistiques sur la tolérance, la sensibilité culturelle et l'ouverture d'esprit en milieu scolaire et dans la société. Toutefois, peu de données spécifiques à la francophonie canadienne étaient disponibles.

Cette étude s'inscrit dans un contexte marqué par une importante pénurie de personnel enseignant et par le caractère stratégique du recrutement au sein de la grande francophonie internationale. À ces réalités s'ajoutent les cibles d'immigration francophone, qui entraîneront l'accueil d'un nombre croissant d'élèves et de familles. Ce projet constitue donc un levier concret pour outiller nos communautés et favoriser leur développement durable.

Nous vous invitons à en découvrir les résultats. Le besoin de recherches additionnelles demeure réel. Nous rappelons donc l'importance des données scientifiques pour éclairer l'élaboration de programmes et de politiques publiques pour la francophonie canadienne et acadienne.

La FCCF remercie Patrimoine canadien pour le soutien financier accordé au Laboratoire d'éducation artistique La ruchée, qui a rendu ce projet possible. Nous remercions également l'OIFC, le Centre franco ainsi que les membres de l'équipe de recherche et du comité consultatif.

Vincent Klassen
Directeur
Fédération culturelle canadienne-française

Marie-Ève Desormeaux
Directrice
Initiatives en éducation

1. Problématique

Depuis plusieurs décennies, le milieu de la recherche analyse la mission particulière de l'école de langue française en contexte francophone minoritaire au Canada (Bernard, 1997 ; Cavanagh et coll., 2016 ; Cormier, 2005 ; Rocque, 2006). Inscrite dans un environnement social dominé par l'anglais, l'école de langue française ne se limite pas à sa fonction d'instruction, mais joue également un rôle central dans la protection, la transmission et la vitalité de la langue française au sein des communautés franco-canadiennes et acadienne (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004 ; Tardif, 1993).

La présente étude contribue à documenter les enjeux systémiques qui traversent l'enseignement en francophonie canadienne et acadienne. Ces enjeux sont marqués par des tensions liées à la vitalité linguistique (Dias et Chisholm, 2024 ; Forgues, 2010), la pénurie de main-d'œuvre en éducation et le recours croissant à du personnel enseignant francophone issu de l'immigration récente[1] (PEFIR) (Lefebvre, 2017 ; Murphy, 2018). Pour réussir son intégration, le PEFIR a des besoins spécifiques auxquels les dispositifs de soutien existants ne répondent pas tous (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada [IRCC], 2020). Notre étude propose donc d'examiner dans quelle mesure la compétence artistique peut constituer un levier de développement professionnel et d'ancrage identitaire, ainsi que de mieux comprendre ses effets potentiels sur l'intégration socioprofessionnelle du PEFIR.

1.1 Enjeux systémiques de l'enseignement en contexte francophone minoritaire

La pénurie de personnel enseignant constitue un enjeu majeur au Canada et s'inscrit dans une tendance observée à l'échelle internationale (Williams III et coll., 2022). Les estimations récentes indiquent un déficit de 1 500 à 2 000 postes à l'échelle nationale (Fédération nationale des conseils scolaires francophones [FNCSF], 2022, p. 16). En contexte francophone minoritaire, cette pénurie a des répercussions particulières, puisque l'histoire politico-juridique canadienne a positionné l'école et la culture[2] comme des piliers de la vitalité des minorités francophones, faisant de ces secteurs des espaces stratégiques de reproduction linguistique et culturelle (Behiels, 2004 ; Patrimoine canadien [PCH], 2025).

Plusieurs recherches soulignent que la pénurie de personnel enseignant ne peut s'expliquer uniquement par un faible taux de recrutement ; elle résulte plutôt d'un ensemble complexe de facteurs socioculturels, politiques et éducatifs propres à chaque contexte (Sirois et coll., 2022 ; Wernicke et coll., 2022). Dans le même ordre d'idées, les travaux de Smith et Ingersoll (2004) et, plus récemment, ceux de Kutsyuruba et coll. (2022) indiquent que le principal défi ne réside pas uniquement dans le recrutement, mais aussi dans la rétention du personnel enseignant, particulièrement durant les premières années de carrière. En effet, les statistiques révèlent un taux de décrochage de 20 % parmi les membres du personnel enseignant nouvellement en poste au Canada (FNCSF, 2022, p. 17). Les départs fréquents au cours des cinq premières années d'exercice sont attribuables à une faible confiance professionnelle, à une gestion encore fragile des défis pédagogiques et à une absence de routines d'enseignement stabilisées (Mukamurera et coll., 2020).

---

[1] Le terme « récent » est employé pour qualifier les personnes immigrantes arrivées au Canada depuis moins de cinq ans, conformément à l'emploi qu'en fait Hardy (2026) dans son étude sur les expériences sur le marché du travail des personnes immigrantes et des personnes résidentes non permanentes en âge de travailler récemment arrivées au Canada.

[2] La modernisation de la *Loi sur les langues officielles* de 2023, qui vise l'égalité réelle entre les langues officielles, intègre la culture à l'ensemble des secteurs clés liés à l'épanouissement des communautés de langue officielle en situation minoritaire.

Plusieurs facteurs contribuent à cette attrition. Jacquet et Dagenais (2010) expliquent cette pénurie par la charge de travail élevée et les défis de gestion de classe auxquels fait face le personnel enseignant. De leur côté, Knouzi et Mady (2014) renvoient à l'isolement professionnel et aux dimensions émotionnelles du métier. De plus, plusieurs travaux (Masson, 2018 ; Milley et Arnott, 2016) soulignent que le manque de soutien administratif offert au personnel enseignant et la reconnaissance professionnelle limitée contribuent à la baisse de l'attrait de la profession enseignante. Dans le cas des communautés francophones en situation minoritaire, le personnel enseignant fait face à des défis additionnels. Comme l'école assume non seulement un mandat pédagogique, mais également un mandat culturel et communautaire (Landry, 2003), les attentes envers le personnel enseignant en milieu minoritaire sont plus élevées (Bourgeois, 2008). Selon Gérin-Lajoie (2001, p. 133), les membres de ce personnel sont « des agents de production de la langue et de la culture française ». Alors que leur travail au quotidien peut s'avérer exigeant, plusieurs membres du personnel enseignant manquent d'outils culturels et pédagogiques pour répondre à cette réalité particulière, puisque la formation générale en enseignement accorde peu de place aux spécificités de l'enseignement en contexte linguistique minoritaire (Gérin-Lajoie, 2001). Plus récemment, Fleuret et Bullock (2025) observent que les programmes de formation continuent souvent de privilégier les compétences pédagogiques générales, sans intégrer de façon approfondie les enjeux liés à la diversité ethnolinguistique et culturelle en francophonie canadienne. Plusieurs facultés d'éducation ont depuis développé des formations et des programmes visant à mieux préparer le futur personnel enseignant aux enjeux propres aux communautés linguistiques en situation minoritaire (Université d'Ottawa, Faculté d'éducation, s. d. ; Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta, s. d.).

1.2 Recours au PEFIR

Les communautés francophones minoritaires au Canada comptent largement sur l'arrivée de personnes immigrantes francophones pour soutenir leur développement démographique et leur vitalité linguistique (IRCC, 2024). Le dépassement des cibles d'immigration francophone pour une quatrième année consécutive témoigne de l'importance de cette immigration[3] (IRCC, 2026). Face à l'augmentation du nombre d'élèves[4] et à la pénurie de personnel enseignant, les communautés franco-canadiennes et acadienne se sont tournées vers le recrutement de personnel enseignant formé à l'étranger (Robichaud et Hébert, 2022).

Bien que l'embauche du PEFIR réponde à l'augmentation des effectifs scolaires, Gagnon (2024) souligne que ce personnel récemment arrivé au Canada fait face à des enjeux d'insertion professionnelle qui nécessitent une attention particulière.

1.3 Défis spécifiques d'intégration du PEFIR

Les recherches traitant de l'intégration du PEFIR mettent en lumière un ensemble d'obstacles récurrents qui marquent leurs trajectoires socioprofessionnelles (Duchesne, 2008, 2017, 2020). En effet, au-delà des défis communs à l'ensemble du personnel enseignant en début de carrière, les personnes issues de l'immigration récente doivent composer avec des enjeux supplémentaires liés à l'adaptation à une culture professionnelle et organisationnelle différente (Gagnon et Duchesne, 2018 ; Duchesne, 2008, 2017 ; Jabouin et Duchesne, 2012).

Ces personnes font également face à des défis liés à l'appropriation des normes langagières et culturelles. En effet, les normes du français oral, les variétés linguistiques socialement légitimées ainsi que les attentes implicites des communautés scolaires influencent la reconnaissance professionnelle et peuvent fragiliser le sentiment

[3] En 2025, le gouvernement du Canada a annoncé avoir dépassé sa cible d'immigration francophone fixée à 8,5 %, en atteignant environ 8,9 % d'admissions de résidents permanents et résidentes permanentes d'expression française hors Québec. Ces résultats contribuent à l'atteinte de la cible de 12 % d'ici 2029 (IRCC, 2026).

[4] À titre d'exemple, le Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick prévoyait une augmentation annuelle de 7 % du nombre d'élèves dans les systèmes scolaires francophone et anglophone confondus (Robichaud et Hébert, 2022).

de légitimité des personnes enseignantes concernées (Prophète, 2022). Les écarts entre les référents pédagogiques du pays d'origine et ceux du système scolaire d'accueil génèrent également des incompréhensions, voire des tensions dans les pratiques de classe et dans les relations professionnelles (Cavanagh et coll., 2016).

À ces écarts culturels s'ajoutent des dynamiques sociales complexes. Certaines études soulignent l'existence de mécanismes implicites de différenciation, parfois associés à des processus de racialisation[5] ou à des représentations stéréotypées, qui influencent les modalités d'inclusion au sein des établissements scolaires (Duchesne, 2020 ; Jabouin et Duchesne, 2012). Dans ce contexte, le mentorat interculturel apparaît comme un dispositif susceptible de soutenir l'appropriation des normes professionnelles locales et de faciliter l'intégration au sein des équipes-écoles (Gagnon et Duchesne, 2018).

Les contraintes structurelles constituent un autre pan important de la littérature. Les procédures de reconnaissance des qualifications acquises à l'étranger, les exigences de requalification et les modalités d'accès à l'emploi représentent des obstacles systémiques qui influencent autant l'entrée dans la profession que la stabilité des parcours (Niyubahwe et Mukamurera, 2013). Dans les régions caractérisées par de faibles flux migratoires, l'absence ou la rareté de dispositifs formalisés d'accueil ou de mentorat accentue l'isolement professionnel et ralentit les processus d'intégration (Gallant et Denis, 2008).

Au-delà de ces dimensions structurelles, administratives et organisationnelles, plusieurs travaux insistent sur le travail identitaire que requiert l'exercice de la profession en contexte minoritaire. Enseigner dans un tel contexte implique une négociation constante des normes linguistiques, culturelles et professionnelles. Cela nécessite également une redéfinition de ce que signifie « être francophone » dans un environnement où les repères peuvent différer sensiblement de ceux du pays d'origine (Prophète, 2022). Cette recomposition identitaire s'accompagne d'un ajustement continu du positionnement professionnel et peut représenter une charge psychologique non négligeable (Duchesne, 2017).

Dans l'ensemble, les recherches distinguent les défis rencontrés par les personnes formées localement de ceux auxquels font face les personnes ayant complété leur formation à l'étranger. Ces dernières, bien qu'expérimentées, peuvent être perçues comme débutantes dans leur nouveau contexte d'exercice, ce qui engendre parfois une remise en question implicite de leur expertise (Morrissette et coll., 2020). Les ajustements liés aux pratiques d'évaluation, aux conventions professionnelles et aux attentes implicites du milieu d'accueil participent ainsi à une recomposition progressive de leur identité professionnelle (Diedhiou, 2018 ; Morrissette et Demazière, 2018). C'est dans cette perspective que la présente étude s'intéresse spécifiquement aux personnes enseignantes formées à l'étranger, dont les processus d'intégration dans les communautés francophones en situation minoritaire présentent des particularités et des besoins encore insuffisamment explorés.

1.4 Dispositifs de soutien destinés au PEFIR

Afin de répondre aux difficultés rencontrées par le PEFIR, diverses initiatives ont été mises en œuvre au sein des systèmes scolaires francophones minoritaires. Certaines de ces mesures visent principalement à faciliter l'accès à l'emploi, la reconnaissance des qualifications et le recrutement, tandis que d'autres cherchent à favoriser l'appropriation des normes professionnelles, le développement de réseaux de soutien ainsi que l'intégration à la culture organisationnelle des établissements scolaires (Abawi et Eizadirad, 2020).

Les recherches soulignent l'importance des mécanismes d'accompagnement dans le processus d'intégration professionnelle. Le mentorat, le soutien de la direction d'école, la collaboration entre collègues ainsi que

[5] La racialisation est définie par Madibbo (2009-2010) comme « un processus de catégorisation et de hiérarchisation sociale ayant comme résultat la construction d'un "autre" – le marginalisé – et le situant dans une position d'infériorité, celui-ci se retrouvant par ailleurs en opposition à un "nous" – le groupe majoritaire dominant – perçu dans l'imaginaire populaire comme supérieur au groupe marginalisé » (p. 176).

la qualité du climat relationnel au sein de l'équipe-école figurent parmi les facteurs les plus fréquemment associés à une intégration réussie (Gagnon et Duchesne, 2018 ; Morrissette et coll., 2018, 2019 ; Morrissette et Demazière, 2018 ; Niyubahwe et coll., 2018). Les travaux de Gagnon et Duchesne (2018), réalisés auprès des membres du PEFIR participant au volet mentorat d'un programme d'insertion professionnelle en Ontario, montrent notamment que l'accompagnement par un pair expérimenté favorise l'appropriation des normes professionnelles du milieu d'accueil et contribue à atténuer les décalages culturels. De même, les témoignages recueillis par Jabouin (2018) mettent en évidence le rôle central des relations développées avec les collègues dans l'apprentissage des attentes professionnelles et du fonctionnement du système scolaire. Plus largement, les interactions avec la direction, les collègues, les élèves et les parents apparaissent comme des éléments déterminants du processus d'insertion (Morrissette et coll., 2019).

Au-delà des mécanismes de soutien, certaines recherches se sont intéressées aux processus d'intégration vécus par les personnes enseignantes formées à l'étranger. Morrissette et ses collaborateurs (2020) proposent une typologie qui distingue notamment des processus d'identification, d'adaptation, de recomposition et de subordination. Ces travaux rappellent que les personnes enseignantes immigrantes arrivent généralement dans la profession avec une expérience et des compétences professionnelles déjà acquises. Leur intégration ne se limite donc pas à une simple entrée dans le métier, mais implique également des enjeux de reconnaissance, de repositionnement identitaire et de reconfiguration des pratiques professionnelles. Les dispositifs d'accompagnement doivent ainsi tenir compte de cette réalité particulière.

Plusieurs initiatives ont été développées dans la francophonie canadienne afin de répondre à ces besoins. En Ontario, le programme En route vers l'Ontario (La passerelle), mis en œuvre par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (Centre franco) à la demande du ministère de l'Éducation, vise à faciliter le recrutement, la certification et l'embauche des personnes enseignantes francophones, notamment celles issues de l'immigration. Depuis sa création, ce dispositif a contribué au recrutement de plusieurs centaines de membres du personnel enseignant francophone (Centre franco, 2025). D'autres initiatives ciblent davantage l'intégration professionnelle. À titre d'exemple, Rocque (2023) présente un projet pilote réalisé au Manitoba en collaboration avec l'Université de Saint-Boniface et la Division scolaire franco-manitobaine. Ce programme combinait un dispositif de mentorat et des séminaires portant sur le choc culturel, la communication interculturelle, les pratiques pédagogiques, la discrimination et le racisme. Les résultats soulignent la pertinence de ce type d'accompagnement et appuient la mise en place de dispositifs plus structurés et pérennes pour soutenir l'insertion socioprofessionnelle du PEFIR.

Malgré la contribution importante des dispositifs de mentorat, d'accueil et d'accompagnement à l'intégration professionnelle, certaines dimensions demeurent peu documentées. Parmi celles-ci figurent notamment les ressources culturelles et artistiques que le PEFIR pourrait mobiliser dans sa pratique professionnelle et son processus d'intégration. Il apparaît dès lors pertinent d'examiner dans quelle mesure la compétence artistique peut constituer un levier d'intégration socioprofessionnelle et identitaire en contexte franco-ontarien.

1.5 Intégration des arts en milieu scolaire et développement professionnel du PEFIR

Les travaux portant sur le développement professionnel par les arts apportent des pistes de réflexion intéressantes. Des études ont montré que les ateliers de création artistique permettent aux personnes enseignantes de renouveler leurs pratiques pédagogiques et de retrouver une motivation personnelle, ce qui transforme leur conception du métier (Dalton, 2014). D'autres recherches, menées sur plusieurs années, révèlent que le travail collaboratif axé sur l'apprentissage des élèves et centré sur les disciplines artistiques enrichit le répertoire de pratiques pédagogiques des personnes enseignantes et renforce leur leadership, même si cela nécessite un investissement initial en temps (Lind, 2007).

Plus largement, les recherches sur l'intégration des arts aux disciplines scolaires soulignent ses effets positifs sur la différenciation pédagogique, l'engagement des élèves et la transformation de la posture professionnelle des personnes enseignantes (Deasy, 2002 ; Burnaford et coll., 2007 ; Bresler, 2004). Les résultats d'une étude sur les effets de l'intégration des arts en salle de classe montrent que 79 % des personnes enseignantes participantes affirment avoir complètement transformé leurs pratiques d'enseignement après avoir pris part à une telle démarche (PCAH, 2011, cité dans FCCF, 2024, p. 36). Une revue de littérature portant sur les cadres théoriques de l'art montre également que les pratiques artistiques agissent comme des catalyseurs de réflexion pédagogique, amenant les personnes enseignantes à reconfigurer leurs objectifs d'enseignement et leurs modalités d'évaluation (Rabkin et Redmond, 2006). Dans cette perspective, l'éducation artistique ne constitue pas uniquement un ajout au curriculum, mais une modalité de renouvellement professionnel susceptible d'influencer la culture pédagogique de l'établissement.

De surcroît, les travaux de la Fédération culturelle canadienne-française ont mis en évidence les effets des pratiques artistiques sur le sentiment d'efficacité personnelle et le bien-être professionnel du personnel enseignant (La ruchée, 2024). Des études suggèrent que les démarches artistiques favorisent l'expression des émotions, la créativité et la capacité à composer avec l'incertitude (Eisner, 2002a), et contribuent ainsi à renforcer la résilience professionnelle (Oreck, 2004). Dans des contextes marqués par la diversité culturelle, les arts sont également présentés comme des outils de médiation interculturelle et de dialogue qui peuvent soutenir des environnements éducatifs plus inclusifs (Barton et Baguley, 2014 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2024 ; Venkatesh et coll., 2023).

Toutefois, peu d'études ont exploré précisément l'intersection entre l'éducation artistique et l'intégration des personnes enseignantes issues de l'immigration, particulièrement en contexte linguistique minoritaire. Si certaines recherches montrent que les approches artistiques peuvent soutenir la construction identitaire et l'agentivité professionnelle en formation à l'enseignement (Prendergast et coll., 2008), elles ne portent que rarement sur des contextes de migration ou de minorité linguistique. Pourtant, dans les communautés francophones en situation minoritaire, l'éducation artistique est fréquemment mobilisée comme levier de construction identitaire et de vitalité culturelle (FCCF, 2024). Les travaux portant sur les écosystèmes culturels scolaires en contexte minoritaire révèlent que les partenariats artistiques entre les écoles et les organismes communautaires favorisent la circulation des pratiques culturelles, renforcent les liens entre les parties prenantes locales et consolident le sentiment d'appartenance à la francophonie (Landry et coll., 2010). Dans cette perspective, l'éducation artistique ne constitue pas uniquement un outil pédagogique, mais un levier stratégique de vitalité linguistique et de cohésion sociale. Cette dimension apparaît particulièrement pertinente pour le PEFIR, appelé à s'inscrire dans une francophonie minoritaire en évolution constante et à y développer sa propre identité.

Les travaux disponibles suggèrent que l'éducation artistique soutient la construction identitaire, favorise l'engagement communautaire et contribue au renouvellement professionnel du personnel enseignant (Côté, 2019 ; Irwin, 2013 ; Riedler, 2016), trois dimensions particulièrement pertinentes pour l'intégration du PEFIR. Ces effets demeurent toutefois largement théoriques ou sont observés de manière indirecte, faute d'études empiriques ciblant les trajectoires du PEFIR en contexte francophone minoritaire. Il apparaît alors essentiel de mener des recherches empiriques sur la compétence artistique, considérée à la fois comme un élément qui permet de mettre en œuvre l'éducation artistique et comme un facteur susceptible de faciliter l'intégration professionnelle. Ces recherches permettraient d'examiner les effets de cette compétence sur l'adaptation pédagogique, la rétention du personnel enseignant, le sentiment d'appartenance, la reconnaissance professionnelle et l'ancrage communautaire. Une telle démarche contribuerait à éclairer le potentiel de la mobilisation de la compétence artistique comme levier d'amélioration globale des conditions de travail et, plus largement, du contexte socioprofessionnel du personnel enseignant immigrant qui œuvre en situation francophone minoritaire au Canada.

1.6 Questions et objectifs de l'étude

Malgré l'importance croissante accordée au recrutement des membres du PEFIR pour soutenir la vitalité des communautés francophones en situation minoritaire, les défis liés à leur intégration socioprofessionnelle et à leur rétention au sein de la profession enseignante demeurent importants. Les travaux existants ont largement documenté les obstacles structurels (administratifs et organisationnels), linguistiques, sociaux et identitaires auxquels ces personnes enseignantes font face, ainsi que l'accessibilité et l'efficacité variables des dispositifs d'accueil et de mentorat en emploi. Toutefois, peu d'études ont examiné les ressources mobilisées en contexte d'accueil et de mentorat pour développer la compétence artistique afin de favoriser l'intégration du PEFIR et de contribuer à son ancrage dans sa communauté d'accueil. En particulier, le rôle potentiel du développement et de la mise en œuvre de la compétence artistique comme levier d'adaptation pédagogique, de rétention du personnel, de sentiment d'appartenance, de reconnaissance professionnelle et d'ancrage communautaire demeure sous-exploré. Or, dans des contextes où l'école constitue un pilier de la vitalité linguistique et culturelle, la mise en œuvre de la compétence artistique, notamment par l'éducation artistique, pourrait représenter une ressource stratégique pour soutenir l'intégration socioprofessionnelle et identitaire du PEFIR. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude, qui vise à répondre aux questions suivantes :

Comment la compétence artistique est-elle mobilisée dans les processus d'intégration socioprofessionnelle du personnel enseignant francophone issu de l'immigration récente (PEFIR) en contexte franco-ontarien ?

Quels rôles joue-t-elle dans son adaptation pédagogique, sa reconnaissance professionnelle, son sentiment d'appartenance et son ancrage communautaire ?

1.7 Pertinence de l'étude

Sur le plan social, cette étude attire l'attention sur une ressource peu examinée dans les stratégies d'accueil et d'accompagnement en emploi destinées au PEFIR. En s'intéressant à la compétence artistique comme levier d'intégration socioprofessionnelle et identitaire, elle ouvre des pistes concrètes pour les conseils scolaires, les directions d'établissement et les organismes communautaires qui cherchent à soutenir l'intégration à long terme de ces personnes. Les constats dégagés de cette démarche exploratoire peuvent nourrir la conception de dispositifs d'insertion et de rétention mieux adaptés aux réalités des communautés francophones en situation minoritaire, tout en contribuant à la vitalité culturelle de ces milieux.

Sur le plan scientifique, la recherche aborde un angle encore peu documenté. L'intersection entre la compétence artistique et l'intégration professionnelle en contexte francophone minoritaire demeure largement inexplorée dans la littérature. En abordant empiriquement cette question à partir des trajectoires des personnes concernées, l'étude apporte un éclairage original et jette les bases de travaux ultérieurs, qu'ils portent sur d'autres provinces, d'autres formes de ressources culturelles ou un suivi longitudinal des processus d'intégration.

2. Concepts mobilisés dans le cadre de cette étude

Cette section a pour objectif de définir les balises conceptuelles de l'étude. Elle s'articule en trois sous-sections. Nous commençons par définir le concept d'intégration professionnelle, central dans notre étude. La deuxième sous-section porte sur la reconnaissance symbolique et la construction identitaire. La troisième, enfin, s'attarde à la compétence artistique.

2.1 Intégration socioprofessionnelle

La notion d'intégration professionnelle occupe une place centrale dans les recherches portant sur le développement de la carrière enseignante (Tardif et Lessard, 1999 ; Niyubahwe et coll., 2013 ; Niyubahwe et coll., 2019). Bien qu'elle soit largement mobilisée dans la littérature, sa conceptualisation demeure plurielle et varie selon les perspectives théoriques privilégiées. De manière générale, l'intégration professionnelle désigne le processus par lequel une personne développe progressivement sa capacité à exercer son rôle au sein d'une organisation tout en s'appropriant les normes, les valeurs, les pratiques et les modes de fonctionnement qui caractérisent son milieu professionnel (Niyubahwe et coll., 2013 ; Niyubahwe et coll., 2019). Contrairement à une conception limitée à l'accueil ou à la prise de fonction, elle s'inscrit dans la durée et suppose la construction progressive d'une place reconnue dans l'organisation. Elle repose notamment sur la qualité des relations professionnelles, le sentiment de compétence, la satisfaction au travail ainsi que la stabilité de l'emploi (Fleury, 2012 ; Huberman et coll., 1989 ; Paugam, 2007a ; Paugam, 2007b).

Cette conception dynamique permet de distinguer l'intégration professionnelle de l'insertion professionnelle, deux notions complémentaires qui rendent compte de réalités différentes selon l'étape du parcours professionnel. Dans le domaine de l'éducation, plusieurs travaux considèrent ainsi l'insertion professionnelle comme la période d'entrée dans la profession, caractérisée par la découverte du métier, l'apprentissage des tâches et l'adaptation aux premières responsabilités professionnelles (Duchesne, 2018 ; Duchesne et coll., 2019 ; Mukamurera et coll., 2019). L'intégration professionnelle renvoie, quant à elle, à une étape plus avancée, marquée par l'ancrage à long terme de la personne dans son environnement de travail, la construction de son identité professionnelle et la consolidation de sa pratique. L'insertion et l'intégration ne constituent donc pas deux phénomènes indépendants, mais correspondent plutôt à différentes temporalités d'un même parcours professionnel.

L'insertion constitue elle-même un processus qui se déploie dans le temps. Weva (1999) la conçoit comme un processus interactif qui débute dès le recrutement et la sélection et se poursuit jusqu'à ce que la personne soit en mesure d'exercer pleinement ses fonctions dans son nouvel environnement professionnel. Au-delà de l'apprentissage des tâches associées au métier, l'entrée dans un nouveau milieu de travail comporte également une dimension sociale et organisationnelle. Les travaux consacrés à la socialisation professionnelle et organisationnelle mettent ainsi en évidence le rôle des interactions quotidiennes, de l'apprentissage des règles implicites et de l'appropriation progressive de la culture institutionnelle (Bengle, 1993 ; Lacaze et Fabre, 2005 ; Molgat et Vultur, 2009).

Dans le domaine de l'enseignement, Mukamurera et ses collègues (2008) proposent un cadre conceptuel intégrateur qui permet de saisir la complexité de l'insertion professionnelle à travers cinq composantes complémentaires. La première concerne l'intégration au marché du travail, notamment les caractéristiques du poste occupé,

les conditions d'emploi, la stabilité, la rémunération et l'adéquation entre la formation et la fonction exercée. La deuxième renvoie aux contextes de travail, dont la nature des tâches, la charge professionnelle, la population scolaire servie et l'environnement scolaire. La troisième composante porte sur la socialisation organisationnelle, c'est-à-dire le processus par lequel la personne s'approprie la culture institutionnelle, les normes implicites et les attentes professionnelles de son milieu. Bengle (1993) décrit plus précisément cette composante comme l'apprentissage des valeurs, des comportements attendus et des connaissances nécessaires pour exercer un rôle et participer pleinement à la vie organisationnelle. La quatrième composante concerne la professionnalité, soit le développement continu des compétences propres au métier et la maîtrise progressive du rôle professionnel. Enfin, la cinquième composante concerne la dimension personnelle et psychologique, qui englobe le sentiment d'efficacité personnelle, la gestion du stress et des émotions ainsi que le besoin d'encouragement et de validation.

La dimension relative à la professionnalité fait directement écho aux travaux consacrés au développement professionnel. Si la formation initiale constitue une étape essentielle de la préparation à l'enseignement, plusieurs travaux rappellent que l'apprentissage du métier se poursuit bien au-delà de l'entrée en fonction, notamment par l'ajustement des pratiques, les échanges et la collaboration entre collègues, les activités de formation continue, la pratique réflexive ainsi que le soutien offert par l'établissement (Feiman-Nemser, 2000 ; Opfer et Pedder, 2011). En ce sens, l'intégration professionnelle ne saurait être envisagée comme un état atteint une fois pour toutes, mais plutôt comme un processus évolutif qui accompagne l'ensemble de la trajectoire professionnelle.

Lorsque les recherches portent sur les personnes enseignantes issues de l'immigration, les cadres conceptuels mobilisés s'élargissent pour rendre compte des réalités particulières associées à leurs parcours. Ces recherches abordent notamment l'adaptation au nouveau milieu de travail, l'appropriation de ses codes et de ses pratiques, les relations avec les membres de la communauté scolaire ainsi que les enjeux de reconnaissance professionnelle (Diedhiou, 2018 ; Duchesne, 2020 ; Duchesne et coll., 2019 ; Gagnon et Duchesne, 2018 ; Morrissette et coll., 2020 ; Niyubahwe et coll., 2013). Dans cette perspective, l'intégration professionnelle dépasse la seule familiarisation avec le fonctionnement du système scolaire d'accueil. Elle suppose également que les personnes enseignantes trouvent leur place au sein du milieu professionnel, y fassent reconnaître leurs expériences et leurs compétences et composent avec des normes et des attentes qui peuvent différer de celles auxquelles elles étaient habituées.

Dans le cadre de notre étude, nous retenons le concept d'intégration professionnelle, puisqu'il permet d'appréhender l'ensemble de ces dimensions. Alors que l'insertion et l'adaptation renvoient principalement aux premières étapes de l'entrée dans la profession, l'intégration professionnelle offre un cadre conceptuel plus englobant pour analyser les trajectoires du PEFIR. Elle permet de considérer simultanément les dimensions organisationnelles, relationnelles, professionnelles et identitaires qui façonnent son expérience au sein des communautés francophones en situation minoritaire au Canada.

2.2 Reconnaissance et construction identitaire professionnelle

La légitimité professionnelle repose sur la reconnaissance sociale accordée à certaines compétences, pratiques ou formes de langage jugées conformes aux normes dominantes. En milieu scolaire, cette reconnaissance constitue une forme de capital symbolique (Bourdieu, 1977, 2001) qui se traduit par la validation de certains savoirs disciplinaires, la valorisation de pratiques pédagogiques particulières ou encore la légitimation d'une variété linguistique donnée. Dans le cas des personnes enseignantes issues de l'immigration récente, ces mécanismes symboliques peuvent engendrer des tensions lorsque leurs trajectoires, leurs références culturelles ou leurs pratiques ne correspondent pas pleinement aux attentes implicites du milieu.

La construction identitaire professionnelle, pour sa part, s'inscrit également dans un processus de socialisation. Selon Dubar (2001), l'identité professionnelle résulte d'une double transaction : une transaction biographique, liée au parcours personnel et aux expériences antérieures, et une transaction relationnelle, fondée sur la reconnaissance

accordée par autrui. L'identité pour soi et l'identité pour autrui peuvent ainsi entrer en tension, particulièrement lorsque la reconnaissance symbolique est partielle. Dans cette optique, l'intégration professionnelle ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques, mais implique aussi une reconnaissance symbolique mutuelle et une construction identitaire qui permettent à la personne de se projeter durablement dans son rôle.

2.3 Compétence artistique

Dans le cadre de cette étude, la compétence artistique est entendue comme la capacité du personnel enseignant à mobiliser de manière intégrée des connaissances, des habiletés, des attitudes et des expériences liées aux pratiques artistiques afin de concevoir, d'adapter et de mettre en œuvre des situations d'enseignement favorisant l'expression, la création, l'interprétation et l'appréciation artistique. Cette définition opérationnelle est construite à partir de différentes contributions théoriques portant sur la notion de compétence (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 2005 ; Tardif, 2006), l'éducation artistique (Gaillot, 2021 ; UNESCO, 2024 ; Winner et coll., 2013), la formation du personnel enseignant en arts (Chaîné et Bruneau, 1998) ainsi que la pensée artistique (Eisner, 2022c).

Tout d'abord, les travaux de Perrenoud (2005), Tardif (2006) et Le Boterf (1994) définissent la compétence comme la capacité de mobiliser et de combiner de façon pertinente un ensemble de ressources afin de répondre efficacement à des situations complexes. Transposée au domaine des arts, cette approche rejoint la conception proposée par Gaillot (2021) selon laquelle la compétence artistique ne se réduit pas à l'acquisition de connaissances ou à la maîtrise de techniques, mais renvoie à la capacité de mobiliser et de combiner, dans une situation singulière, un ensemble de ressources acquises par l'apprentissage et l'expérience (des savoirs, des savoir-faire techniques et cognitifs, et des qualités personnelles) pour diriger un projet, résoudre un problème ou produire une réponse adaptée à une situation nouvelle. Cette compétence est évolutive et se construit progressivement au fil des expériences artistiques et des situations de création.

À partir de cette conception, la compétence artistique retenue dans cette étude comporte plusieurs dimensions complémentaires. Elle suppose d'abord la mobilisation de connaissances relatives aux processus de création, aux langages artistiques, aux références culturelles et aux techniques propres aux différentes disciplines artistiques (Gaillot, 2021 ; Chaîné et Bruneau, 1998).

En contexte scolaire, la compétence artistique peut être envisagée comme une ressource transférable qui dépasse le seul cadre des disciplines artistiques. Les travaux d'Eisner (2002b) montrent que les processus artistiques favorisent le développement de capacités d'observation, d'interprétation, de créativité, de résolution de problèmes et d'adaptation susceptibles d'être mobilisées dans une diversité de situations pédagogiques. Dans cet ordre d'idées, Oreck (2004) souligne que la mobilisation des arts en enseignement dépend moins de la formation artistique initiale que du sentiment d'efficacité personnelle du personnel enseignant et de son identité créative. Cette étude invite à considérer que la compétence artistique peut également être soutenue par la confiance du personnel enseignant en sa capacité à mobiliser les processus artistiques dans sa pratique professionnelle.

3. Méthodologie

3.1 Devis de recherche et posture épistémologique

Afin de répondre aux questions de notre étude, nous avons mené des entrevues auprès de 14 personnes enseignantes dans des écoles élémentaires et secondaires francophones en Ontario. Les personnes participantes devaient être arrivées au Canada depuis moins de cinq ans, s'identifier comme personnes d'expression française et enseigner au sein d'une communauté francophone en situation minoritaire au pays.

3.2 Stratégie d'échantillonnage et critères de sélection

Nous avons adopté un échantillonnage raisonné et sélectionné les personnes participantes en fonction de leur capacité à apporter un éclairage pertinent sur le phénomène étudié, soit l'intersection entre la compétence artistique et l'intégration professionnelle du personnel enseignant francophone issu de l'immigration récente œuvrant en milieu francophone minoritaire. Le Centre franco a appuyé la collecte de données en transmettant l'invitation à participer à l'étude aux personnes enseignantes qu'il accompagne dans le cadre du programme En route vers l'Ontario (La passerelle). Le Centre franco avait préalablement identifié huit d'entre elles comme enseignant les arts.

Nous avons retenu les critères de sélection suivants :

- être une personne nouvellement arrivée au Canada, soit depuis moins de cinq ans ;
- être une personne enseignante dans un conseil scolaire francophone en contexte minoritaire ;
- avoir une expérience variable de la compétence artistique, acquise par une formation artistique formelle ou autrement, ou ne posséder aucune expérience en la matière ;
- souhaiter participer volontairement à l'étude.

En retenant des profils diversifiés au regard de la compétence artistique, nous ne cherchions pas à opposer deux groupes distincts. Nous souhaitions plutôt saisir la pluralité des manières dont cette compétence se déploie ou demeure en retrait au fil des processus d'intégration. La diversité des disciplines artistiques nous a permis d'examiner l'influence des différentes formes d'art sur l'adaptation pédagogique, la rétention du personnel, le sentiment d'appartenance, la reconnaissance professionnelle et l'ancrage communautaire.

3.3 Description des personnes participantes

Les 14 personnes participantes provenaient de différents pays d'Afrique du Nord, d'Afrique subsaharienne et du Moyen-Orient. Huit d'entre elles possédaient une formation professionnelle en arts ou s'étaient vu confier l'enseignement de cette matière sans toutefois détenir de formation spécifique. Les personnes participantes résidaient au Canada depuis deux à cinq ans (voir le tableau 1 en annexe).

Les niveaux d'enseignement représentés étaient :

- primaire (n = 6) ;
- secondaire (n = 8).

Toutes les personnes ayant participé aux entrevues travaillaient en contexte franco-ontarien. Il convient toutefois d'apporter les précisions suivantes :

- Une participante avait auparavant travaillé pendant quelques années en contexte franco-manitobain avant de s'établir en Ontario.
- La majorité travaillait dans des écoles éloignées ou semi-isolées des centres urbains (n = 10).
- Trois personnes enseignantes travaillaient en milieu urbain.

3.4 Instrument de collecte de données

Nous avons mené des entrevues semi-dirigées à l'aide d'un guide structuré autour de quatre axes : 1) parcours migratoire et professionnel ; 2) accès à la profession enseignante et adaptation au milieu scolaire ; 3) pratiques pédagogiques et mobilisation de la compétence artistique ; et 4) intégration professionnelle. Le guide assurait la cohérence entre les entrevues tout en laissant place aux récits personnels. Le tableau 2, présenté en annexe, contient les questions du guide d'entrevue.

3.5 Procédure de collecte des données

Nous avons mené en ligne, sur Teams, des entrevues d'une durée de 45 à 75 minutes. Avec le consentement des personnes participantes, nous avons enregistré et transcrit intégralement toutes les entrevues. Nous avons recueilli les données pendant deux mois, de décembre 2025 à janvier 2026. Après chaque entrevue, nous avons rédigé des notes et des mémos méthodologiques afin de documenter nos premières impressions, les éléments émergents et les liens potentiels avec les objectifs de l'étude.

3.6 Stratégie d'analyse des données

Nous avons opté pour l'analyse thématique afin de dégager les éléments liés à nos questions de recherche (Braun et Clarke, 2006 ; Paillé et Mucchielli, 2021 ; Vaismoradi et coll., 2013). Cette méthode permet de dégager des unités de sens et de mieux cerner les éléments fondamentaux ainsi que les sujets abordés par les personnes participantes (Paillé et Mucchielli, 2021). À l'instar de Braun et Clarke (2006), nous considérons que l'analyse thématique nécessite la participation active de l'équipe de recherche, puisque les thèmes ne se trouvent pas d'emblée dans les données brutes, mais émergent plutôt de son travail d'interprétation.

Ainsi, après avoir transcrit et révisé les 14 entrevues, nous avons procédé à l'analyse thématique. Pour ce faire, nous avons suivi les étapes décrites par Braun et Clarke (2006) et Vaismoradi et coll. (2013), c'est-à-dire : 1) la familiarisation avec le corpus de données, 2) l'identification des codes initiaux, 3) la recherche de thèmes, 4) l'examen des thèmes, 5) la définition des thèmes et 6) la production du rapport.

Tout d'abord, pour nous familiariser avec le corpus, nous avons procédé à une première lecture du matériel. Ensuite, nous avons consigné les codes initiaux dans le logiciel Nvivo et utilisé la fonctionnalité de création de mémos. Cette étape nous a permis de faire ressortir des thèmes potentiels. D'après Braun et Clarke (2006), ces thèmes rendent compte d'informations importantes en lien avec les objectifs spécifiques de l'étude. Lorsque nous avons terminé la phase du codage initial, nous avons révisé et regroupé les données afin d'en dégager des thèmes. Nous avons adopté une démarche de thématisation « continue » (Paillé et Mucchielli, 2021), qui consiste à attribuer progressivement des thèmes tout au long de l'analyse. Nous avons ensuite vérifié si les extraits codés étayaient les thèmes retenus et si ceux-ci étaient cohérents avec l'ensemble des données. À la cinquième étape, nous avons formulé une définition claire et explicite de chaque thème en fonction des questions de l'étude (Braun et Clarke, 2006). Enfin, après avoir franchi ces cinq étapes, nous avons entamé la rédaction du rapport. Nous avons approfondi l'analyse du corpus et sélectionné des passages pertinents et représentatifs afin d'illustrer les convergences et les divergences relevées.

3.7 Considérations éthiques

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université de l'Ontario français et celui du Conseil ontarien des directions de l'éducation de langue française ont approuvé le projet. Toutes les personnes participantes ont signé un formulaire de consentement éclairé. Nous avons modifié ou anonymisé les noms, les lieux et les autres renseignements qui auraient permis de les identifier.

La participation était volontaire, et les personnes participantes pouvaient se retirer en tout temps. Nous avons conservé les données de manière sécurisée et nous les utiliserons uniquement à des fins scientifiques.

3.8 Limites de l'étude

Les résultats présentés dans ce rapport doivent être interprétés à la lumière de certaines limites méthodologiques qui en circonscrivent la portée.

La première limite concerne la taille et la composition de l'échantillon. Les 14 entrevues offrent une matière riche pour une analyse qualitative approfondie, mais elles ne permettent pas de généraliser les constats à l'ensemble du PEFIR en contexte franco-ontarien. La visée de l'étude demeure exploratoire et compréhensive. L'étude cherche à éclairer des dynamiques encore peu documentées plutôt qu'à établir des régularités statistiques.

Le mode de recrutement constitue une deuxième limite. Le Centre franco a joint les personnes participantes dans le cadre du programme d'accompagnement qu'il coordonne. Ce canal précieux a permis de rejoindre une population difficile à atteindre. Il a favorisé la participation de personnes déjà engagées dans des dispositifs de soutien ou dans des activités artistiques. Il en résulte un possible biais d'auto-sélection, puisque les personnes les plus sensibles à la valeur des arts ont pu être davantage enclines à répondre à l'invitation. Les trajectoires de personnes dont le rapport à la compétence artistique est distant ou négatif sont donc probablement sous-représentées.

Une troisième limite concerne la nature des données recueillies. Les propos analysés reposent sur des récits rétrospectifs et sur la perception qu'ont les personnes participantes de leur propre parcours d'immigration, d'insertion et d'intégration professionnelle, ainsi que de la compétence artistique et de ce qui constitue une pratique artistique. Ces récits sont sujets à la reconstruction mémorielle et à une certaine désirabilité sociale, d'autant plus que le contexte de l'étude valorise explicitement l'apport des pratiques artistiques. Les effets rapportés sur la rétention et l'engagement à long terme relèvent de l'intention exprimée et du sens que les personnes donnent à leur expérience. Ils ne correspondent pas à des trajectoires observées dans la durée, ce qui invite à la prudence quant à toute inférence sur la rétention effective.

Il convient enfin de situer l'étude au regard de son contexte de production. L'étude s'inscrit dans un partenariat avec une organisation qui accorde un intérêt marqué à l'éducation artistique. Cette positionnalité a pu orienter la formulation des questions et la sélection des thèmes. Tout au long de l'analyse, l'équipe de recherche a adopté une posture réflexive afin de tenir compte de cette influence. Elle a accordé une attention particulière aux témoignages divergents et aux limites que les personnes participantes évoquaient elles-mêmes.

La transférabilité des résultats à d'autres provinces et territoires ou à d'autres configurations minoritaires doit également être envisagée avec une certaine réserve. Le contexte franco-ontarien possède des caractéristiques propres sur les plans démographique, institutionnel et scolaire. Une part de la littérature mobilisée provient par ailleurs de milieux francophones majoritaires, ce qui appelle une lecture attentive lors de la transposition de ses enseignements à un contexte minoritaire.

Ces limites n'invalident pas les constats dégagés. Elles en précisent la portée et ouvrent des pistes pour des travaux futurs, qu'il s'agisse d'études longitudinales sur la rétention ou de devis intégrant de manière plus systématique les trajectoires dans lesquelles la compétence artistique demeure secondaire.

4. Résultats et discussion

Les exemples présentés dans cette section illustrent la façon dont les personnes participantes perçoivent leur compétence artistique et la mobilisent dans leur pratique professionnelle d'enseignement. Ils ne visent pas à déterminer, selon des critères normatifs, si les activités mentionnées relèvent de l'éducation artistique ou constituent des pratiques artistiques.

Bien que nous ayons recruté à la fois des personnes enseignantes ayant déjà enseigné les arts ou possédant des compétences artistiques susceptibles d'être mobilisées dans leur pratique professionnelle, et d'autres qui n'en possédaient pas, l'analyse des données a révélé une réalité plus nuancée. Ce n'est pas uniquement leur discipline d'enseignement ou leur formation artistique qui distingue les personnes participantes, mais plutôt la place qu'occupe la compétence artistique dans leur processus d'intégration professionnelle et leur pratique quotidienne.



Figure 1. Trois groupes de personnes enseignantes selon la place qu'occupe la compétence artistique dans leur parcours d'intégration et leur pratique d'enseignement

4.1 Trois configurations de la compétence artistique dans les processus d'intégration professionnelle

L'analyse a ainsi permis d'identifier trois configurations de la compétence artistique. La première, la compétence artistique incorporée, regroupe des personnes pour lesquelles l'art constitue une composante centrale de leur identité professionnelle. Ces personnes mobilisent spontanément les pratiques artistiques dans leurs stratégies pédagogiques, leurs relations avec les élèves et leur engagement communautaire. La deuxième configuration, la compétence artistique en construction, renvoie à des personnes qui ne possédaient pas nécessairement de formation artistique formelle au moment de leur arrivée, mais dont le contexte professionnel les a amenées à enseigner les arts et à développer progressivement cette compétence. Enfin, la troisième configuration, la compétence artistique périphérique, rassemble des personnes pour lesquelles l'art occupe une place plus marginale dans la pratique professionnelle. Ces personnes reconnaissent la valeur des activités artistiques, mais ne les mobilisent pas comme levier d'intégration. Elles s'appuient plutôt sur d'autres ressources, notamment le soutien de leurs collègues et de leur direction ainsi que les mécanismes institutionnels d'accompagnement.

Cette typologie montre que l'influence de la compétence artistique sur l'intégration professionnelle ne dépend pas uniquement de son acquisition, mais également de la manière dont les personnes la mobilisent, la développent et la valorisent dans les différents contextes scolaires et communautaires. Les sections suivantes présentent les résultats en tenant compte de ces différentes configurations.

4.2 La mobilisation de la compétence artistique dans les processus d'intégration professionnelle

L'analyse montre que la compétence artistique ne constitue pas un facteur déterminant de l'accès initial à la profession, mais qu'elle peut progressivement devenir une ressource stratégique dans les processus d'intégration professionnelle du PEFIR. Elle aide ces personnes à répondre aux exigences institutionnelles, soutient leur adaptation pédagogique et, dans certains cas, favorise leur progression professionnelle.

4.2.1 La compétence artistique comme ressource d'adaptation pédagogique et d'apprentissage professionnel continu

Les données recueillies montrent que la compétence artistique constitue, pour plusieurs personnes participantes (n = 5), un levier d'adaptation au système scolaire canadien. Comme les attentes pédagogiques diffèrent de celles de leur pays d'origine, ces personnes trouvent dans l'art un espace de transition professionnelle qui les aide à adapter leurs pratiques pédagogiques et à s'approprier les normes locales.

L'une des participantes explique :

> Il a fallu comprendre que la pédagogie ici est différente. On ne peut pas juste transmettre du contenu. Il faut engager les élèves, les faire participer. Alors, le théâtre m'a beaucoup aidée. Parce que quand je faisais des scènes, quand je faisais jouer les élèves, ils comprenaient mieux. Même ceux qui avaient des difficultés linguistiques pouvaient participer. Au début, je pensais que je devais enseigner comme dans [mon pays d'origine], mais j'ai compris que je devais m'adapter. Le théâtre m'a permis d'adapter ma façon d'enseigner et d'entrer dans le système ici.

Ce passage illustre un déplacement pédagogique d'un modèle centré sur la transmission du contenu vers une approche participative et expérientielle. En recourant au théâtre comme outil pédagogique, l'enseignante mobilise sa compétence artistique pour favoriser l'engagement des élèves et répondre aux attentes pédagogiques du milieu scolaire canadien.

Toutefois, dans l'échantillon de cette étude, cette dynamique d'adaptation ne se manifeste pas de la même manière selon les configurations de la compétence artistique. Les personnes dont la compétence artistique est incorporée mobilisent spontanément leurs savoirs artistiques dans leurs pratiques pédagogiques, tandis que celles dont la compétence artistique est en construction adoptent davantage une posture d'apprentissage. Leurs témoignages révèlent qu'elles font fréquemment appel à des ressources externes, notamment à des artistes, à des organismes communautaires ou à des programmes de partenariat, afin de développer progressivement de nouvelles compétences et d'enrichir leurs pratiques d'enseignement. Pour ces personnes, l'art ne constitue pas uniquement un outil pédagogique qu'elles maîtrisent déjà, mais également un objet d'apprentissage professionnel continu. Cette démarche les amène notamment à expérimenter des pratiques interdisciplinaires.

Au-delà de l'adaptation aux attentes scolaires, certains témoignages révèlent une dynamique d'innovation pédagogique nourrie par le développement progressif de la compétence artistique. Dans le cadre d'un programme de jumelage de La ruchée[6], une participante a réalisé, avec l'aide d'une artiste, un projet interdisciplinaire de quatre mois alliant les arts visuels et les sciences. Les élèves ont appliqué les notions de mélanges homogènes en fabriquant une peinture naturelle à partir de farine, de sel et d'eau, puis ont exploré les mélanges hétérogènes au moyen du collage. Cette expérience a également permis à la participante de découvrir de nouvelles façons de mobiliser les concepts scientifiques dans son enseignement des arts visuels : « On a travaillé sur le projet comme quatre mois [...] Donc, tu vois que j'ai déjà une idée comme l'année prochaine en arts visuels, je sais comment utiliser mes concepts de science pour créer de la matière pour travailler ».

Dans le même ordre d'idées, une autre participante a fait appel à un artiste professionnel pour enrichir un cours de sciences humaines de huitième année consacré à l'immigration. Après avoir parlé de son expérience aux élèves, l'artiste les a accompagnés dans la création d'un tableau collectif maintenant exposé à l'entrée de l'école. Selon la participante, cette activité leur a permis de vivre « une expérience artistique », tout en apprenant « énormément sur l'immigration ».

Ce projet illustre une démarche interdisciplinaire qui allie les arts visuels et les sciences humaines. L'art ne constitue pas ici une activité périphérique, mais un moyen d'aider les élèves à s'approprier les contenus disciplinaires. Mobilisé pour favoriser le dialogue interculturel, il facilite les rencontres et la reconnaissance mutuelle (Trudel et coll., 2019). Il contribue également à instaurer, dans le milieu scolaire, une culture inclusive qui renforce la cohésion sociale et favorise l'accueil et l'intégration du personnel et des élèves nouvellement arrivés au pays (Engh et coll., 2021).

Ainsi, la compétence artistique apparaît comme une ressource dynamique qui permet aux personnes enseignantes de s'adapter aux exigences institutionnelles et d'élaborer des pratiques pédagogiques innovantes. Elle favorise une adaptation au contexte professionnel et soutient un développement professionnel fondé sur l'expérimentation et la réflexivité. Les formes que prend cette adaptation diffèrent toutefois selon les configurations de la compétence artistique.

Les personnes dont la compétence artistique est incorporée mobilisent spontanément leurs savoirs artistiques pour répondre aux exigences du contexte scolaire canadien. Chez celles dont la compétence artistique est en construction, l'adaptation repose davantage sur un processus d'apprentissage progressif marqué par la recherche de ressources, la collaboration avec des partenaires externes et l'expérimentation pédagogique. Enfin, les personnes dont la compétence artistique demeure périphérique décrivent principalement leur adaptation comme le résultat de la mobilisation de compétences pédagogiques générales et du soutien de la direction et des collègues. Une participante souligne d'ailleurs l'importance de cet accompagnement : « Il a fallu comprendre comment fonctionne le système ici... Elles [une collègue et une conseillère pédagogique] m'ont aidée dans chaque étape... Elles étaient présentes durant ma première année ».

Ce témoignage met en évidence le rôle central du soutien relationnel et institutionnel dans le processus d'intégration professionnelle, indépendamment de la compétence artistique. Contrairement aux personnes dont la compétence artistique est incorporée ou en construction, celles dont cette compétence demeure périphérique attribuent davantage leur adaptation à l'accompagnement reçu de l'équipe-école qu'à la mobilisation de pratiques artistiques. Dans ce cas, leur intégration professionnelle repose principalement sur le mentorat, le partage d'expertise et l'appropriation progressive des normes scolaires locales.

[6] Aucun critère relatif à la connaissance préalable de la FCCF ou de ses programmes n'a été appliqué lors du recrutement. Par conséquent, les personnes participantes qui ont mentionné la FCCF ou ses programmes l'ont fait spontanément.

Les récits montrent que cet accompagnement dépasse le simple accueil administratif. Dans plusieurs cas, les personnes nouvellement embauchées bénéficient d'un mentorat structuré qui combine l'appui d'une personne conseillère pédagogique, d'une personne mentore désignée au sein de l'école et d'une équipe de collègues qui partagent leurs ressources et leurs stratégies d'enseignement. Par exemple :

> Au niveau de mon conseil scolaire, on a des conseillers pédagogiques qui nous accompagnent. On nous confie à un conseiller pédagogique qui est d'abord comme le premier mentor et on a même au sein de l'école un autre mentor, ce qui fait qu'on est quand même accompagné à plusieurs niveaux. [...] Les collègues sont toujours disposés à partager les ressources, à partager des stratégies gagnantes. Oui, l'accompagnement se fait à tous les niveaux.

Cet accompagnement apparaît d'autant plus important que plusieurs personnes participantes décrivent une entrée en fonction rapide, qui leur laisse peu de temps pour observer le fonctionnement du système scolaire avant de prendre en charge une classe. Une participante raconte notamment :

> Le premier choc, c'est le choc culturel [...] Je n'ai pas eu le temps d'observation requis. Je suis arrivée [en] janvier, puis [quatre jours plus tard], j'ai commencé à enseigner. [...] J'arrive en classe, [une personne] qui ne connaît pas leur culture, qui parle un français qu'ils ne comprennent pas toujours [...] Heureusement, j'ai eu des collègues magnifiques qui m'ont accompagnée.

Les témoignages montrent également que le mentorat constitue un mécanisme d'acculturation professionnelle. Un enseignant souligne que son mentor l'a aidé à acquérir les bases nécessaires à l'exercice de ses fonctions :

> Le mentorat, c'est quelque chose dont j'ai bénéficié ici en Ontario dès mon arrivée, parce que ça faisait partie intégrante de mon statut de jeune professionnel en enseignement. [...] J'avais droit à un mentor. [...] Cette personne m'a aidé à asseoir les bases.

Dans le même esprit, un autre enseignant met de l'avant le rôle de la direction d'école dans la création de conditions propices à son intégration. Dès son arrivée, la direction avait mobilisé une équipe enseignante afin de faciliter sa transition professionnelle :

> Lorsque j'arrive professionnellement sur le lieu du travail, ma direction d'école avait déjà mobilisé une équipe d'enseignants pour m'appuyer, pour faciliter la transition. Donc, j'ai reçu cet accompagnement qui m'a beaucoup aidé à facilement glisser dans le système et évoluer comme tout le monde.

Même lorsque les personnes mentores ne partagent pas l'expérience migratoire des personnes qu'elles accompagnent, leur soutien demeure essentiel à la compréhension des attentes professionnelles et des normes du système scolaire, comme le souligne ce même enseignant :

> Au sein de l'école, j'avais également un mentor qui était à l'écoute. C'est vrai que ce mentor ne comprenait pas nécessairement toutes les réalités qu'on pouvait vivre comme nouvel arrivant, mais côté professionnel, on avait quand même cet accompagnement-là.

4.2.2 La compétence artistique comme levier pour favoriser la motivation et l'engagement des élèves

Les données recueillies montrent que la compétence artistique du personnel enseignant constitue un levier pédagogique structurant pour stimuler la motivation et renforcer l'engagement des élèves. Au-delà de l'apprentissage des contenus disciplinaires, les pratiques artistiques semblent favoriser un climat relationnel positif, réduire l'anxiété scolaire et encourager la participation active, notamment dans des contextes marqués par des défis socioéducatifs.

Plusieurs personnes participantes décrivent l'intégration d'activités artistiques comme une stratégie d'engagement immédiat des élèves. Une personne participante mentionne, par exemple, qu'elle commence ses cours de français par des activités de chant et d'improvisation : « Je commence mes cours par une chanson [...] j'ajoute de l'improvisation [...] les élèves adorent. » Cette approche instaure une dynamique participative dès les premières minutes du cours et transforme le cadre formel de la classe en un espace d'expression et de créativité.

La compétence artistique peut également aider le personnel enseignant à intervenir auprès d'élèves qui éprouvent des difficultés comportementales ou qui manifestent un désengagement scolaire. Une participante explique comment elle cherchait à rendre la création artistique plus accessible et moins intimidante :

> On me demandait « Comment tu les as poussés à faire l'art ? » Et moi, ma réponse, c'était que j'évitais les toiles, j'évitais l'huile, donc les techniques très compliquées. Je leur donnais des papiers, je leur donnais des cartons, je leur donnais des outils très faciles, je leur disais, mais vous n'avez rien à craindre, qu'est ce qui va se passer ? Vous n'avez pas aimé ? On va déchirer le papier, on va [en] chercher un autre. [...] Je leur donnais tout le matériel, je leur demandais de ne rien chercher. Donc *you have nothing to lose*. Allez, montrez-moi qu'est-ce que vous êtes capables.

La participante crée ainsi un cadre sécurisant en simplifiant les techniques, en réduisant le risque d'échec et en valorisant l'expérimentation plutôt que le résultat. Cette démarche peut renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et favoriser leur participation, ce qu'Oreck (2004) et Greene (1995) associent aux effets des pratiques artistiques sur la confiance et l'engagement en contexte scolaire.

L'innovation pédagogique se manifeste également dans l'organisation du temps de classe, où des activités de création et d'expression sont intégrées comme régulateurs du climat scolaire. Une enseignante à l'élémentaire décrit l'alternance qu'elle établit entre les périodes de concentration et les activités de détente :

> Après une période de grande concentration, de travail autonome à l'entrée, qui peut être de 15 à 20 minutes, après cela, il y a un moment de relaxation et on fait des *Just Dance* pendant 5 à 10 minutes. Ça permet justement de créer ce milieu holistique où l'enfant se sent aimé, se sent dégagé avant qu'après cela, on rentre encore dans le côté pédagogique avec le contenu.

Dans cet exemple, l'enseignante mobilise une activité corporelle et expressive pour gérer la classe, favoriser la régulation émotionnelle et créer un environnement propice à l'apprentissage.

Dans le cadre de cette étude, ce recours aux pratiques artistiques comme levier de motivation, d'engagement et de soutien aux élèves s'observe principalement chez les personnes dont la compétence artistique est incorporée. Pour elles, ces pratiques favorisent la participation des élèves et contribuent à instaurer un climat de classe positif. Leur compétence artistique leur fournit également des stratégies concrètes pour répondre aux réalités de leur contexte éducatif. Ce thème ressort peu des témoignages des personnes dont la compétence artistique est en construction et demeure absent de ceux des personnes dont cette compétence est périphérique.

4.3 La compétence artistique comme vecteur de reconnaissance et de construction identitaire en milieu scolaire

Au-delà de l'adaptation professionnelle, la mobilisation de la compétence artistique peut faciliter la reconnaissance symbolique du PEFIR et sa construction identitaire. Les résultats présentés dans cette section se laissent lire à la lumière des notions de capital symbolique et de construction identitaire exposées à la section 2.

4.3.1 Reconnaissance professionnelle et consolidation des liens avec les parents

Les témoignages recueillis révèlent que la mobilisation des compétences artistiques contribue significativement à la reconnaissance professionnelle des PEFIR, notamment par la consolidation de liens privilégiés avec les familles. L'art apparaît comme un médiateur relationnel facilitant l'engagement, la proximité et la construction d'une confiance mutuelle.

La compétence artistique occupe ici une fonction singulière. Elle crée une occasion de visibilité, soit la présentation publique des réalisations, qui permet aux familles de constater un accomplissement concret. Une participante explique comment la présentation de projets théâtraux a favorisé le rapprochement avec les familles et la reconnaissance de son travail :

> J'ai invité les parents à venir voir les présentations [théâtrales]. Il y avait des membres du jury de la communauté, il y avait une journaliste très connue sur les ondes de radio. Les élèves ont été sélectionnés pour un festival. Donc les parents étaient fiers. Ils venaient me voir pour me dire merci, pour me dire qu'ils n'avaient jamais vu leur enfant aussi engagé. Ça crée un lien. Ça montre que ce qu'on fait en classe, ça a un impact réel.

Ce passage met en évidence une reconnaissance qui dépasse la salle de classe. Les projets artistiques deviennent des espaces de valorisation collective où la réussite des élèves est rendue visible aux familles et à la communauté. Les remerciements adressés à l'enseignante témoignent d'une reconnaissance explicite de son travail. Cette reconnaissance parentale contribue à renforcer sa crédibilité professionnelle et à consolider son positionnement au sein de la communauté éducative.

Cette reconnaissance peut être interprétée à la lumière de la double transaction décrite par Dubar (2001). Les remerciements adressés à la personne enseignante relèvent de l'identité pour autrui, soit la reconnaissance que le milieu accorde à sa pratique. Cette reconnaissance vient rejoindre l'identité pour soi, c'est-à-dire le sens que la personne donne à son propre travail et à son parcours. L'intégration professionnelle se joue précisément dans cette rencontre, au moment où le regard des familles vient confirmer la valeur que la personne enseignante attribue à sa démarche. Dans les termes de Bourdieu (1977), la visibilité des réalisations artistiques opère une conversion de la compétence en capital symbolique, cette fois reconnu par les parents et la communauté éducative plutôt que par la direction.

La compétence artistique favorise donc une légitimité relationnelle fondée sur la visibilité des réalisations auprès des parents. Elle participe à la construction d'un capital de confiance qui dépasse les seuls résultats scolaires. Ces usages de la compétence artistique s'inscrivent plus précisément dans une logique d'intégration professionnelle entendue comme un processus durable d'appropriation des normes organisationnelles et de stabilisation de la trajectoire, qui dépend étroitement de la qualité des interactions et de la reconnaissance obtenue dans le milieu (Niyubahwe et coll., 2013 ; Niyubahwe, 2015 ; Niyubahwe et coll., 2019 ; Fleury, 2012 ; Paugam, 2007a ; Paugam, 2007b).

Cette voie de reconnaissance n'est toutefois pas également accessible à toutes les personnes participantes. Alors que les personnes présentant une compétence artistique incorporée décrivent des formes de reconnaissance parentale associées à la visibilité des productions artistiques et à l'engagement des élèves dans des projets collectifs, les personnes dont la compétence artistique est en construction ou périphérique évoquent plus rarement les parents comme source explicite de reconnaissance professionnelle. Bien que leurs témoignages ne fassent

état d'aucune difficulté particulière dans les relations avec les familles, les interactions rapportées s'inscrivent principalement dans les formes habituelles de communication entre l'école et les parents, notamment lors des rencontres de bulletins ou du suivi scolaire. En ce sens, la reconnaissance parentale observée chez ces personnes semble davantage reposer sur la qualité des relations entretenues avec les familles et sur l'accompagnement des élèves que sur la mise en valeur publique de réalisations scolaires.

Pour le PEFIR, dont la légitimité professionnelle se construit parfois sous le poids d'attentes implicites plus élevées, la mise en visibilité des réalisations artistiques offre un canal de reconnaissance qui s'ajoute aux formes ordinaires de communication entre l'école et les familles. La compétence artistique agit alors comme un levier de reconnaissance là où le parcours migratoire et la formation acquise à l'étranger n'ouvrent pas spontanément cette voie. Les résultats suggèrent ainsi qu'elle favorise des occasions particulières de rapprochement entre l'école et les familles en rendant visibles les apprentissages et les accomplissements des élèves au-delà du cadre scolaire habituel.

4.3.2 La compétence artistique comme source de visibilité professionnelle et levier d'intégration au sein de l'équipe-école

Au-delà des relations avec les élèves et les parents, la compétence artistique contribue également à la visibilité professionnelle du PEFIR au sein de son établissement scolaire. Les personnes participantes décrivent comment leurs initiatives artistiques rendent leur contribution concrète et favorisent sa reconnaissance par la direction et leurs collègues.

À cet égard, un participant précise :

> Vu qu'on m'avait donné la musique, j'ai essayé d'organiser [les instruments de musique] avec les attentes du curriculum. La directrice a fait une entente pour acheter un grand piano électrique. Puis elle a commandé des guitares. Maintenant chaque enfant joue à la guitare. Donc, ça a facilité notre acceptation parce que l'acceptation, c'est quelque chose qui est vraiment difficile, surtout quand on vient d'ailleurs. Là, les gens voyaient concrètement ce qu'on apportait.

Dans cet extrait, la reconnaissance prend une forme institutionnelle tangible. L'investissement matériel de la direction constitue un signal fort de validation professionnelle. Les témoignages recueillis suggèrent également que la mobilisation des compétences artistiques dans le cadre de projets scolaires, d'activités collectives ou d'initiatives interdisciplinaires peut favoriser la visibilité professionnelle de certaines personnes enseignantes. Lorsque ces pratiques sont mises en valeur au sein de l'établissement, elles semblent faciliter leur participation aux dynamiques collaboratives et renforcer leur sentiment d'appartenance à l'équipe-école. Dès lors, les données portent à croire que la compétence artistique peut agir comme un vecteur de reconnaissance et d'acceptation au sein du milieu scolaire en rendant la contribution professionnelle plus visible auprès des collègues et de la direction. Dans la perspective de Bourdieu (1977), l'investissement matériel de la direction illustre la conversion d'une ressource personnelle en capital symbolique reconnu par le milieu. Dans ce cas-ci, la compétence artistique devient un vecteur de valorisation pour la personne enseignante parce que l'établissement la reconnaît et lui accorde les moyens concrets pour qu'elle se manifeste.

La formulation employée par le participant mérite toutefois une attention particulière. Lorsqu'il précise que l'acceptation demeure « vraiment difficile, surtout quand on vient d'ailleurs », il rend visible un obstacle qui ne pèse pas également sur toutes les personnes enseignantes. Ce commentaire, formulé sans que le terme de discrimination soit prononcé, signale une différenciation qui rejoint les mécanismes de racialisation documentés par Duchesne (2020).

Dans cette perspective, la compétence artistique ne se limite pas à faciliter la reconnaissance. Elle ouvre une voie de contournement. En rendant la contribution « concrète » et visible aux yeux de la direction et des collègues, l'art permet d'établir une légitimité là où d'autres formes de capital, comme l'expérience acquise à l'étranger, peinent à être reconnues (Niyubahwe et coll., 2013). Cette conversion en capital symbolique demeure inégale, et c'est cette inégalité même qui confère à la compétence artistique sa portée stratégique pour les personnes concernées.

4.4 Compétence artistique, ancrage communautaire et pérennité de l'engagement en contexte francophone minoritaire

Au-delà du cadre scolaire, le recours à la compétence artistique semble faciliter l'ancrage communautaire du PEFIR dans les communautés francophones en contexte minoritaire.

4.4.1 Participation culturelle et positionnement comme membre actif de la communauté

Comme en témoignent plusieurs personnes participantes, la mobilisation de la compétence artistique dépasse, dans certaines situations, le cadre scolaire et favorise la participation active des personnes enseignantes à la vie de la communauté francophone. Les pratiques artistiques contribuent à renforcer leur visibilité et leur reconnaissance comme des membres actifs de la communauté sur le plan culturel, facilitant leur intégration communautaire.

Une participante relate :

> Toujours à [ville], j'avais organisé une compétition [de] slam entre mes élèves de 7e année. J'ai invité les parents, il y avait des membres du jury de la communauté, une journaliste très connue sur les ondes de radio, qui est maintenant directrice [d'un centre culturel]. Trois gagnants ont été choisis et invités à un festival de slam à [Province]. [...] Une fois ici, j'ai voulu refaire l'expérience avec des élèves du secondaire. C'était plus difficile, la communauté était plus grande, j'avais des groupes nombreux, et ça demandait beaucoup de travail. Chaque année, je dis que je ne vais pas le faire, mais je me lance quand même. [...] J'essaie de leur faire aimer la langue française, la beauté des mots.

Ce témoignage montre comment l'activité artistique dépasse l'objectif d'apprentissage disciplinaire pour devenir un événement qui mobilise les parents, les membres de la communauté et des partenaires externes. L'école devient ainsi un espace de diffusion et de reconnaissance des productions des élèves. Bien que l'enseignante interrogée souligne l'énergie et le temps que cette activité exige, elle insiste sur l'importance de l'art comme médiateur affectif et symbolique du rapport à la langue. Dans un contexte francophone minoritaire, cette médiation prend une portée particulière, puisqu'elle renforce le sentiment d'appartenance des élèves aux communautés francophones et la reconnaissance de la contribution de l'enseignante à la vitalité de ces communautés. Elle évoque d'ailleurs avoir bénéficié d'une forme de reconnaissance institutionnelle à portée symbolique, liée à son engagement artistique et communautaire.

Elle ajoute :

> Oui, parce que le premier ministre [...] m'avait envoyé une lettre de remerciement et d'encouragement pour continuer à faire ce que je fais comme slam. Ça m'a vraiment touchée parce que ça veut dire que ce que je fais à l'école, ce que je fais avec les jeunes, ça dépasse les murs de la classe. Ce n'est pas juste un projet scolaire, c'est quelque chose qui a un impact dans la communauté.

La reconnaissance dépasse donc le cadre de l'établissement scolaire pour s'inscrire dans un espace politique et communautaire élargi. L'enseignante se perçoit comme professionnelle de l'éducation ainsi que comme actrice culturelle contribuant à la vitalité francophone.

L'expression créative facilite également l'intégration dès l'arrivée dans la communauté :

> Quand je suis arrivée à [ville], je suis arrivée vers 22 h et, le lendemain à 9 h, j'étais déjà dans une activité à l'église en train de faire du [maquillage]. J'ai rencontré certains de mes futurs élèves avant même d'aller à l'école. Donc, ma fibre artistique m'a vraiment aidée. Les gens m'ont vue, ils ont vu ce que je pouvais faire. Ça a facilité les premiers contacts.

Cet extrait illustre comment la mobilisation de la créativité et d'un savoir-faire technique agit comme un « passeport relationnel » qui facilite l'établissement rapide de liens sociaux et scolaires. La visibilité acquise grâce à la participation à des activités communautaires permet une circulation fluide entre l'école et la communauté, contribuant à réduire la distance initiale associée à l'arrivée en contexte minoritaire.

En ce sens, la compétence artistique contribue à positionner ces personnes comme des membres actifs et reconnus de la communauté, participant à la construction d'un ancrage social et culturel au sein des communautés francophones en situation minoritaire.

4.4.2 Effets perçus sur la rétention et l'engagement à long terme au sein des communautés francophones en situation minoritaire

Les données suggèrent que la reconnaissance scolaire et communautaire associée aux pratiques artistiques semble renforcer le sentiment d'utilité sociale et soutenir un engagement durable au sein des communautés francophones en situation minoritaire. Les personnes participantes expriment un attachement qui dépasse la simple insertion professionnelle et qui s'inscrit dans une logique de contribution à la vitalité linguistique et culturelle.

Une participante affirme :

> Je me suis sentie vraiment chanceuse d'enseigner des jeunes [des communautés francophones minoritaires]. C'est un honneur de pouvoir contribuer à cette francophonie-là. Et quand j'ai eu l'occasion d'aller ailleurs, j'ai préféré continuer dans une [communauté francophone minoritaire], parce que je trouve que c'est là où je peux avoir un impact réel.

Le choix de demeurer à long terme dans un contexte franco-ontarien apparaît donc comme un choix conscient fondé sur un sentiment d'impact et de responsabilité sociale. L'engagement ne repose pas uniquement sur les conditions d'emploi, mais également sur une adhésion à une mission éducative et culturelle. La reconnaissance reçue, qu'elle provienne des élèves, des parents, de la direction ou de la communauté, semble renforcer ce sentiment d'appartenance et soutenir l'engagement à long terme au sein du milieu. En donnant de la visibilité à la contribution des personnes enseignantes à la vitalité francophone, les pratiques artistiques semblent ainsi favoriser leur ancrage communautaire et contribuer à la stabilisation de leur trajectoire professionnelle. Les conditions nécessaires pour favoriser ce type d'ancrage mériteraient toutefois de faire l'objet de recherches particulières.

Ce constat ressort plus nettement des témoignages des personnes enseignantes d'art. Chez les personnes enseignantes n'ayant pas mobilisé de compétence artistique, la question de la visibilité communautaire apparaît beaucoup moins explicitement dans les discours. Leur intégration semble davantage s'articuler autour de l'appropriation des attentes institutionnelles, du travail collaboratif au sein de l'établissement et de la stabilisation professionnelle, plutôt que d'une reconnaissance publique élargie.

Les personnes participantes qui mobilisent une compétence artistique présentent activement celle-ci comme moteur d'innovation pédagogique et d'intégration dans leur milieu scolaire. En comparaison, les personnes enseignantes d'autres disciplines décrivent principalement leur intégration professionnelle sous l'angle de l'appropriation des cadres institutionnels et du travail collaboratif avec l'équipe-école. Un témoignage met en lumière l'importance de la collaboration entre collègues dans le processus d'adaptation :

> Ici, c'est vraiment différent [...] La direction a mis la personne responsable du secteur français en c. c. [...] elle m'a envoyé tout son dossier OneDrive [...] tout le monde se partageait tout. [...] On sait exactement quel niveau enseigne quoi exactement [...] Même pour les examens, on travaille tous ensemble, [...] c'est vraiment un travail collaboratif.

Ce témoignage illustre le soutien reçu par cet enseignant lors de son arrivée dans l'école. Selon ses propos, l'accès aux outils pédagogiques et la planification en collaboration avec les autres membres du personnel scolaire ont contribué à réduire son incertitude professionnelle et à faciliter l'appropriation des normes scolaires. Bien que les personnes enseignant d'autres disciplines insistent davantage sur le soutien de l'équipe-école, toutes les personnes interviewées ont indiqué bénéficier de l'accompagnement de leur direction d'école ou de leurs collègues. Selon elles, cet accompagnement a facilité leur appropriation des normes scolaires. Ce constat rejoint les travaux de Gagnon et Duchesne (2018) ainsi que de Morrissette et coll. (2018), selon lesquels l'intégration repose en grande partie sur le mentorat, l'accueil et le soutien institutionnel.

5. Recommandations et retombées

À la lumière des résultats présentés, plusieurs recommandations se dégagent pour soutenir l'intégration socioprofessionnelle du PEFIR et renforcer son engagement au sein des communautés francophones en situation minoritaire, notamment par la mobilisation de sa compétence artistique.

5.1 Reconnaître et valoriser la compétence artistique dès l'embauche

Les résultats suggèrent que la compétence artistique pourrait contribuer à l'adaptation pédagogique, à la reconnaissance professionnelle et à l'ancrage communautaire des personnes interviewées. Ces constats invitent les conseils scolaires, les facultés d'éducation et les directions d'établissement à reconnaître plus explicitement cette compétence et sa contribution directe à la double mission de l'école de langue française, et ce, dès les processus d'embauche et d'accueil.

Cette reconnaissance pourrait prendre les formes suivantes :

- un recensement systématique des compétences artistiques lors de l'embauche et de l'accueil ;
- une valorisation explicite de ces compétences dans les plans d'insertion professionnelle ;
- une mise en relation du PEFIR ayant une compétence artistique avec les organismes et les initiatives culturelles existantes au sein de l'école et de la communauté.

Ces mesures pourraient faciliter l'intégration professionnelle de ces personnes enseignantes et renforcer leur sentiment de légitimité professionnelle.

5.2 Soutenir le développement de la compétence artistique au sein des dispositifs d'insertion professionnelle et de mentorat

Les résultats suggèrent que la compétence artistique facilite l'adaptation aux pratiques pédagogiques locales et favorise l'innovation pédagogique. Il pourrait donc s'avérer pertinent d'intégrer le développement de compétences liées à l'enseignement des arts et par les arts dans les programmes d'accompagnement destinés au nouveau personnel enseignant, en particulier aux personnes issues de l'immigration récente.

Les dispositifs d'insertion professionnelle pourraient inclure :

- des ateliers sur l'intégration des arts dans l'enseignement interdisciplinaire ;
- des espaces de partage de pratiques pédagogiques créatives et de rencontres interculturelles autour de l'art et de la culture ;
- un mentorat ciblé pour soutenir le développement de projets artistiques en milieu scolaire.

Cette approche permettrait de consolider les processus de professionnalisation et d'encourager le développement professionnel continu.

5.3 Soutenir matériellement et institutionnellement les initiatives en éducation artistique

Les témoignages recueillis font ressortir l'importance du soutien matériel et institutionnel de la direction, notamment par l'achat d'instruments, l'appui logistique et la validation des projets. Ce soutien favorise la reconnaissance de la contribution professionnelle du PEFIR ainsi que de l'apport de l'éducation artistique à la mission éducative et culturelle de l'école.

On recommande aux conseils scolaires de prévoir :

- des ressources financières dédiées aux projets artistiques ;
- un appui administratif pour la mise en œuvre d'initiatives culturelles ;
- une valorisation institutionnelle des projets artistiques portés par le PEFIR.

Ces formes de soutien contribuent à rendre visible la valeur ajoutée du PEFIR et à renforcer son intégration au sein de l'équipe-école.

5.4 Favoriser les partenariats entre l'école et la communauté par les arts

Les résultats suggèrent que la participation à des activités artistiques et culturelles communautaires facilite l'ancrage social du PEFIR et favorise sa reconnaissance comme acteur de la vie culturelle francophone.

On recommande de renforcer les collaborations entre l'école et la communauté francophone grâce à :

- la création de partenariats avec des organismes culturels locaux ;
- la participation à des festivals et à des événements communautaires ;
- la participation d'artistes et de membres de la communauté aux projets scolaires.

Ces initiatives favorisent le rapprochement entre les espaces scolaire et communautaire et contribuent à la vitalité culturelle des communautés francophones en situation minoritaire.

5.5 Intégrer la reconnaissance symbolique dans les stratégies de rétention

Les données suggèrent que le sentiment d'utilité sociale et la contribution à la francophonie peuvent favoriser l'engagement à long terme du PEFIR dans sa communauté d'accueil.

Les stratégies de rétention devraient donc tenir compte d'autres dimensions que les seules considérations contractuelles et prévoir :

- des mécanismes de reconnaissance publique de la contribution de ces personnes enseignantes ;
- la valorisation médiatique de leurs projets artistiques ;
- la mise en lumière des contributions des PEFIR à la vitalité linguistique et culturelle.

Cette reconnaissance symbolique pourrait renforcer le sentiment d'appartenance et soutenir la pérennité de l'engagement professionnel.

5.6 Reconnaître le rôle stratégique du PEFIR dans la vitalité francophone

Les résultats suggèrent que la compétence artistique favorise l'intégration des PEFIR dans leurs communautés d'accueil et leur participation à la vitalité linguistique et culturelle de celles-ci.

On recommande que les instances éducatives et communautaires reconnaissent explicitement cette contribution et l'intègrent aux politiques visant le développement et la pérennité des communautés francophones en situation minoritaire.

En somme, les données mettent en évidence le potentiel structurant de la compétence artistique pour les processus d'intégration, de reconnaissance et de rétention du PEFIR. Une approche concertée, articulant soutien institutionnel, reconnaissance symbolique et partenariats communautaires, apparaît essentielle pour favoriser les effets positifs relevés.

Cette valorisation appelle toutefois à la vigilance. Reconnaître le rôle du PEFIR dans la vitalité francophone ne doit pas conduire à lui assigner une responsabilité supplémentaire qui lui incomberait de manière disproportionnée. Les initiatives artistiques décrites dans ce rapport demandent du temps, de l'énergie et un engagement qui débordent fréquemment la tâche enseignante ordinaire. Une participante témoigne de cette charge lorsqu'elle mentionne que, chaque année, elle songe à renoncer à son projet de slam avant de se lancer malgré tout.

La reconnaissance institutionnelle de la compétence artistique gagne donc à s'accompagner de conditions concrètes, notamment de temps réservé à ces initiatives, d'une rémunération pour ces responsabilités additionnelles ou d'un soutien logistique, afin que la contribution à la vitalité communautaire ne se traduise pas par un surcroît de travail. Sans ces conditions, une ressource valorisée pourrait se transformer en attente implicite et imposer à ces personnes une charge culturelle et symbolique que leurs collègues n'ont pas à assumer.

Conclusion

Cette étude cherchait à explorer comment la compétence artistique se déploie dans les processus d'intégration socioprofessionnelle et identitaire du PEFIR au sein des communautés francophones en situation minoritaire. L'analyse des entrevues apporte des éléments de réponse sur les quatre plans annoncés. Sur le plan de l'adaptation pédagogique, le recours à l'art offre à plusieurs personnes participantes un espace de transition vers les attentes du système scolaire d'accueil et une voie d'apprentissage professionnel continu. Sur le plan de la reconnaissance, la visibilité des réalisations artistiques auprès des familles, de la direction et des collègues ouvre une forme de légitimité qui s'ajoute aux canaux habituels. Le sentiment d'appartenance semble quant à lui favorisé par la participation culturelle et par la reconnaissance du PEFIR comme acteur de la communauté. Enfin, l'ancrage communautaire paraît soutenir un attachement durable au milieu, que plusieurs récits relient à un sentiment d'utilité sociale.

L'apport le plus original de l'étude tient à la typologie dégagée par l'analyse. Plutôt que d'opposer les personnes enseignantes d'art aux autres, cette lecture distingue trois configurations selon la place qu'occupe l'art dans la trajectoire, soit une compétence incorporée, une compétence en construction et une compétence périphérique. Cette distinction déplace le regard, puisque l'influence de la compétence artistique dépend moins de sa possession que de la manière dont elle se mobilise, se développe et se voit reconnue dans les contextes scolaires et communautaires.

Ces résultats doivent se lire à la lumière des limites exposées précédemment. Le nombre restreint de personnes participantes, le canal de recrutement et le caractère rétrospectif des récits circonscrivent la portée des constats, qui relèvent d'une visée compréhensive et non d'une volonté de généralisation. Les effets rapportés sur la rétention traduisent des intentions et des perceptions, sans correspondre à des parcours observés dans la durée.

Plusieurs pistes se dessinent pour prolonger ce travail. Par exemple, un suivi longitudinal permettrait d'examiner si l'engagement décrit se traduit par une rétention effective au fil des années. Une recherche attentive aux mécanismes de racialisation éclairerait la façon dont la reconnaissance professionnelle se distribue de manière inégale, y compris chez les personnes dotées d'une compétence artistique valorisée. L'étude d'autres provinces ou d'autres ressources culturelles élargirait par ailleurs la compréhension du phénomène au-delà du seul contexte franco-ontarien.

Les constats et les recommandations présentés dans ce rapport pourraient alimenter la réflexion des instances éducatives et communautaires sur l'accueil, l'accompagnement et la rétention du personnel enseignant en situation francophone minoritaire. En reconnaissant la compétence artistique comme une ressource au service de la vitalité linguistique et culturelle, ces instances disposeraient d'un levier supplémentaire pour favoriser l'intégration durable du PEFIR.

Références

Abawi, Z. et Eizadirad, A. (2020). Bias-free or biased hiring? Racialized teachers' perspectives on educational hiring practices in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy,* (193).

Barton, G. et Baguley, M. (2014). Learning through story: A collaborative, multimodal arts approach. *English Teaching: Practice and Critique, 13*(2), 93-112.

Behiels, M. D. (2004). *Canada's francophone minority communities: Constitutional renewal and the winning of school governance*. McGill-Queen's Press-MQUP.

Bengle, N. M. (1993). L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services. Les cahiers du LABRAPS.

Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(3), 509-526.

Bonnéry, S. et Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *hors-série n° 7,* 5-40.

Bourdieu, P. (1977). La production de la croyance : Contribution à une économie des biens symboliques. *Actes de la recherche en sciences sociales, 13*(1), 3–43. https://doi.org/10.3406/arss.1977.3493

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions du Seuil.

Bourgeois, D. (2008). *Recrutement, maintien et formation du personnel scolaire dans les communautés francophones et acadiennes en milieu minoritaire au Canada*. Institut canadien de recherche en politiques et administration publiques. https://idjs.ca/images/documentsDeTravail/Recrutement-maintien-et-formation-du-personnel-scolaire-dans-les-communaute%CC%81s-francophones.pdf

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Bresler, L. (2004). Dancing the curriculum: Exploring the body and movement in elementary schools. Dans L. Bresler (dir.), *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* (p. 127-151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2023-0_9

Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J. et McLaughlin, H. J. (2007). *Arts Integration Frameworks, Research & Practice: A Literature Review*. https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Arts-Integration-Frameworks-Research-Practice_A-Literature-Review.pdf

Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta. (s. d.). *Programmes de formation à l'enseignement*. https://www.ualberta.ca/fr/campus-saint-jean/_media-library/_csj-services/service-de-la-pratique/_documents-importants/fsj_nouveau-cadre-de-rfrence.pdf

Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *39*(4), 1-32.

Chaîné, F. (2012). Créativité et création en éducation. *Éducation et francophonie*, *40*(2), 1–5. https://doi.org/10.7202/1013810ar

Chaîné, F. et Bruneau, M. (1998). Introduction. De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art. *Revue des sciences de l'éducation, 24*(3), 475–486. https://doi.org/10.7202/031968ar

Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Ottawa, Ontario : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Côté, M. (2019). *Étude de cas : analyse de la construction identitaire professionnelle d'un futur spécialiste en enseignement des arts* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. https://hdl.handle.net/20.500.11794/35358

Dalley, P., Gani, R. et Lebel, J. (2019). *Le décrochage du personnel enseignant au Canada : une revue de la littérature*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. https://www.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/02/FRENQUETES-13-2019-Decrochage-du-pers-ens-au-Canada-Article-integral.pdf

Dalton, J. E. (2014). The expressive teacher: Renewing vitality through arts-based professional development. *Journal of Art for Life, 6*(1).

Deasy, R. J. (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Arts Education Partnership. https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Critical-Links_-Learning-in-the-Arts-and-Student-Academic-and-Social-Development.pdf

Dias, D. et Chisholm, C. (2024). Élargir l'espace francophone : les centres scolaires communautaires comme modèles de vitalité linguistique. *Éducation et francophonie, 52*(2). https://doi.org/10.7202/1115414ar

Diedhiou, S. B. M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants formés à l'étranger en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec : une recherche collaborative*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://umontreal.scholaris.ca/items/87406ef2-e5de-4b37-b6d5-0bf6a789bbad

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés, 7*(1), 23-36.

Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (8), 119-139.

Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation des nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle ? *Revue canadienne de l'éducation, 40*(1), 1-24.

Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, *8*(2), 13–24. https://doi.org/10.7202/1066949ar

Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation, 45*(1), 187-214. https://doi.org/10.7202/1064611ar

Duchesne, C. (2020). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle. *McGill Journal of Education, 55*(1), 176-198.

Eisner, E. W. (2002a). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Eisner, E. W. (2002b). The state of the arts and the improvement of education. *Manitoba Association for Art Education Journal, 1*(1), 2-6.

Eisner, E. W. (2002c). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and teacher education, 18*(4), 375-385.

Engh, R., Martin, B., Laramee Kidd, S. et Gadwa Nicodemus, A. (2021). *WE-making: How arts & culture unite people to work toward community well-being* [Revue de la littérature]. Metris Arts Consulting. https://www.metrisarts.com/wp-content/uploads/2021/04/we-making_literature-review.pdf

Fédération culturelle canadienne-française (FCCF) (2024). *Transformer les systèmes éducatifs grâce à l'éducation artistique pour favoriser l'épanouissement des communautés francophones en contexte linguistique minoritaire*. [Mémoire]. https://fccf.ca/memoire/2024/une-place-de-choix-pour-l-art-a-l-ecole.pdf

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF). (2022). *L'école de langue française en contexte minoritaire : Résistance, résilience et croissance !* https://fncsf.ca/wp-content/uploads/2023/05/FNCSF_Etat_des_lieux_ELF_version_francaise.pdf

Feiman-Nemser, S. et Norman, P. J. (2000). Teacher education: From initial preparation to continuing professional development. Dans B. Moon, M. Ben-Peretz et S. Brown (dir.), *Routledge international companion to education* (p. 732–755). Routledge.

Fleuret, C. et Bullock, C. (2025). Enseigner en contextes minoritaires de diversité ethnoculturelle : essai de conceptualisation pour une approche de formation centrée sur l'agir enseignant. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 23*(23-2).

Fleury, C. (2012). Annexe 3 : Construction de la typologie de l'intégration professionnelle. *Sociologie*, *3*(3). http://journals.openedition.org/sociologie/1354

Forgues, É. (2010). Autonomie, vitalité et identité des communautés en situation minoritaire : Proposition d'un cadre conceptuel. *International Journal of Canadian Studies,* (42), 183-206. https://doi.org/10.7202/1002177ar

Gagnon, N. (2024). *Enquête auprès du nouveau personnel enseignant d'immigration récente œuvrant dans les écoles canadiennes de langue française en contexte francophone minoritaire***.** Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (CTF/FCE). https://www.uqar.ca/app/uploads/2025/08/Rapport-Enquete-aupres-du-NPEIR-11-juin-2024_Final.pdf

Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice, 8*(1), 107-119. https://doi.org/10.7202/1052612ar

Gaillot, B.-A. (2021). *L'approche par compétences en arts plastique*s [Version augmentée d'une intervention prononcée à Marseille le 18 mars 2009]. Espace pédagogique, Académie de Rennes. https://pedagogie.ac-rennes.fr/sites/pedagogie.ac-rennes.fr/IMG/pdf/gaillot_-_l_approche_par_competences_en_arts_plastiques.pdf

Gallant, N. et Denis, W. B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie, 36*(1), 142-160.

Gaumont, M. F. (2023). La pénurie du personnel enseignant en immersion française : une perspective pancanadienne. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 12*(2), 32-35.

Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : le cas de l'Ontario. *Éducation et francophonie, 29*(1), 125–140. https://doi.org/10.7202/1079570ar

Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan, 76*(5), 378-382.

Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015, juin). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant* [Communication à un colloque]. Biennale en Éducation 2015, Conseil des métiers et des arts (Cnam), Paris, France. https://hal.science/hal-01188217

Hardy, V. (2026). *Expériences sur le marché du travail des immigrants récents en âge de travailler et des résidents non permanents, 2019 à 2024* (nº 71-222-X au catalogue). Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/71-222-x/71-222-x2025002-fra.pdf

Huberman, M., Grounauer, M. M. et Marti, J. (1989). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires : résumé d'une recherche démentielle*. Université de Genève/Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation/Section des sciences de l'éducation.

Iacovino, R. et Léger, R. (2013). Francophone minority communities and immigrant integration in Canada: Rethinking the normative foundations. *Canadian Ethnic Studies, 45*(1), 95-114.

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC). (2020). *Le personnel enseignant immigrant francophone vivant en situation minoritaire : Comprendre et faciliter son parcours d'insertion professionnelle.* https://publications.gc.ca/collections/collection_2021/ircc/Ci4-219-2021-fra.pdf

IRCC. (2024). *Politique en matière d'immigration francophone.* https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/strategie-immigration-francophone-2024.html

IRCC. (2026, 19 janvier). *Le Canada dépasse son objectif d'immigration francophone en 2025* [Communiqué de presse]. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2026/01/le-canada-depasse-son-objectif-dimmigration-francophone-en-2025.html

Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education, 54*(3), 198–215. https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894

Jabouin, S. (2018). *Trajectoires d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants originaires des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne (NEOCAS) dans les écoles francophones de l'est de l'Ontario.* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa].

Jabouin, S. et Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa, 2*(1), 4-5.

Jacquet, M. et Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique. *McGill Journal of Education, 45*(3), 511-534.

Kamano, L. et Benimmas, A. (2023). La francisation des élèves nouveaux arrivants et ses effets sur leur intégration socioscolaire : dynamique collaborative entre les organismes d'accueil et l'école francophone du Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie, 51*(2).

Knouzi, I. et Mady, C. (2014). Voices of resilience from the bottom rungs: The stories of three elementary core French teachers in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research, 60*(1), 62-80.

Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Matheson, I. A. et Bosica, J. (2022). Early career teaching progression: Examining Canadian teachers' experiences during their first five years in the profession. *The New Educator, 18*(1-2), 1-26.

La ruchée. (2024). *Bilan de la phase de projets pilotes du laboratoire d'éducation artistique La ruchée (2022–2024).* Fédération culturelle canadienne-française. https://laruchee.ca/wp-content/uploads/PDF-bilan_Laruchee-2022-2024.pdf

Lacaze D. et Fabre, C. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. Dans N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacaze et K. Mignonac (dir.), *Comportement organisationnel, Volume 1 : Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (p. 261-310). De Boeck.

Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale,* Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. https://cnpf.ca/wp-content/uploads/2024/08/Exogamie_potentiel_10dec.03.pdf

Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Patrimoine canadien. https://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf

Le Centre franco. (2025). *Rapport annuel 2024-2025*. https://www.lecentrefranco.ca/rapport-annuel/2024-2025/

Le Floch, M.-C. et Baeza, C. (2013). Effets de l'éducation artistique à l'école : l'exemple du projet MUS-E® (Rapport pour l'association Courant d'Art). Lille, France : Lille III CeRIES-PROFEOR.

Lefebvre, M. (2017, 2 novembre). *L'enseignement, une carrière par défaut pour les immigrants francophones.* Radio-Canada. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1064298/immigrants-francophones-education-ontario

Lind, V. R. (2007). High Quality Professional Development: An Investigation of the Supports for and Barriers to Professional Development in Arts Education. *International Journal of Education & the Arts, 8*(2), 1-18.

Madibbo, A. (2009–2010). Pratiques identitaires et racialisation des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada, 40–41*(3–1), 175–189. https://doi.org/10.1353/ces.2010.0030.

Masson, M. E. M. (2018). *A critical re-imagining of French-language teacher learning and professional identities.* [Thèse de doctorat, Université de Toronto]. TSpace. https://utoronto.scholaris.ca/items/3576bd3e-aa9f-472d-8b60-9e42039be5b7

Milley, P. et Arnott, S. (2016). The nature of principals' work and leadership in French as a second language learning in Ontario schools. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 39*(1), 1-26.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française.* https://edusourceontario.com/res/pal-2004

Molgat, M. et Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes Québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille? *Recherches sociographiques, 50*(1), 41-66.

Morrissette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice, 8*(1), 95-106.

Morrissette, J., Arcand, S., Diéhdiou, B. et Sèguéda, S. (2020). Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires. *McGill Journal of Education, 55*(2), 417-438.

Morrissette, J., Demazière, D., Diédhiou, S. B. M. et Sèguéda, S. (2018). Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié. *Alterstice, 8*(2), 37-49.

Morrissette, J., Demazière, D., Larose, M. T., Diédhiou, S. B. M. et Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au cœur de la socialisation d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise 1. *Revue des sciences de l'éducation, 45*(2), 100-128.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J., Carpentier, G., Giguère, F. et Weir, A. (2020). Les défis de la différenciation pédagogique chez les enseignants novices. *Vivre le primaire, 33*(2), 41-45.

Murphy, M. (2018, 10 septembre). Le Canada à la recherche de profs francophones. *L'Express-emploi.* https://www.lexpress.fr/economie/emploi/le-canada-a-la-recherche-de-profs-francophones_2032569.html

Niyubahwe, A. (2015). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Savoirs. https://usherbrooke.scholaris.ca/items/1c250b15-de39-4f4b-a910-4ade9c467cdb

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education, 48*(2), 279-296.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 42*(2), 438-463.

Opfer, V. D. et Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research, 81*(3), 376-407.

Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education, 55*(1), 55-69.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2024). *Un cadre pour l'éducation culturelle et artistique*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_FR_0.pdf

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 5e éd. Armand Colin.

Patrimoine canadien (PCH). (2025, 26 novembre). Présentation du projet de loi — *Loi visant l'égalité réelle entre les langues officielles du Canada,* Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/canadiens-loi-langues-officielles/presentation-projet-loi.html

Paugam, S. (2017a). 3. L'espace social de l'intégration professionnelle. *Quadrige,* 95-120.

Paugam, S. (2017b). Quand l'intégration professionnelle devient disqualifiante. *Économie et Humanisme, 381*, 24. https://www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/docs/r381_24_integrprofdisqualifiante.pdf

Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université. *XXIIème Congrès de l'Association International de Pédagogie Universitaire : L'enseignement supérieur du XXIe siècle : de nouveaux défis à relever : du 12 au 14 septembre 2005 Université de Genève : Université Mail, Université de Genève (Suisse).*

Prophète, A. (2022). L'identité professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi. *Éducation et francophonie, 50*(3).

Rabkin, N. et Redmond, R. (2006). The arts make a difference. *The Journal of Arts Management, Law, and Society, 36*(1), 25-32. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el200602_rabkin.pdf

Riedler, M. (2016). An art educator's journey of becoming a researcher: A self-reflective auto-ethnography of identity construction and personal growth. *International Journal of Progressive Education, 12*(2).

Robichaud, X. et Hébert, S.-E. (2022). L'expérience de recrutement des enseignantes formées et enseignants formés à l'étranger pour les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie, 50*(2). https://doi.org/10.7202/1097037ar

Rocque, J. (2006). Vers l'élaboration d'une politique de l'exogamie dans le cadre de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire. *Revue de la common law en français, 8,* 121-153.

Rocque, J. (2023). L'insertion socioprofessionnelle en milieu scolaire franco-manitobain des personnes immigrantes formées à l'étranger. *Formation et profession, 31*(3), 1-15.

Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie, 50*(2). https://doi.org/10.7202/1097031ar

Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal, 41*(3), 681-714.

Sylvestre, L. (2008). Analyse des pratiques de cinq enseignantes spécialisées en arts plastiques au primaire favorisant l'action de l'élève dans le travail de l'exposition d'art en milieu scolaire.

Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : perceptions et croyances des enseignants. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review, 49*(4), 787-799.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Éducation.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.

Théberge, M. (2010). Construction identitaire de l'élève en éducation artistique dans un contexte francophone minoritaire canadien. *Tréma, (33-34)*, 64-71.

Trudel, M., de Oliveira, A. et Mathieu, É. (2019). L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel : Proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques. *Éducation et francophonie, 46*(2), 109-124. https://doi.org/10.7202/1055564ar

Université d'Ottawa, Faculté d'éducation. (s. d.). *Éducation en milieux linguistiques minoritaires et inclusion*. https://www.uottawa.ca/faculte-education/etudes-superieures/maitrises/concentrations-sujet-recherche/education-milieux-linguistiques-minoritaires-inclusion

Vaismoradi, M., Turunen, H. et Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences, 15*(3), 398-405.

Venkatesh, V., Ruprecht, L. et Ferede, M. K. (2023). *Arts Education: An investment in quality learning*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000386034&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_8d37368d-b03b-474d-962e-f9708c249839%3F_%3D386034eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000386034/PDF/386034eng%2022num%22%3A30%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C22%2C792%2C0%5D

Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J. et Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie, 50*(2). https://doi.org/10.7202/1097033ar

Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation,* 187-208.

Williams III, J. A., Hill-Jackson, V., Caldwell, C. et Craig, C. J. (2022). Teacher recruitment and retention: Local strategies, global inspiration. *Journal of Teacher Education, 73*(4), 333-337. http://dx.doi.org/10.1177/00224871221118155

Winner, E., Goldstein, T. R. et Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264180789-en

Annexes

Annexe 1. Profil des personnes participantes

Identification de la personne participante	Enseigne l'art	Niveau d'enseignement	Région d'origine	Années au Canada
P1	Oui	Secondaire	Afrique subsaharienne	3 ans
P2	Oui	Secondaire	Afrique du Nord	5 ans
P3	Oui	Primaire	Moyen-Orient	5 ans
P4	Oui	Secondaire	Afrique subsaharienne	2 ans
P5	Oui	Secondaire	Afrique du Nord	3 ans
P6	Oui	Primaire	Afrique subsaharienne	3 ans
P7	Oui	Primaire	Afrique subsaharienne	3 ans
P8	Non	Secondaire	Afrique subsaharienne	3 ans
P9	Non	Secondaire	Afrique subsaharienne	4 ans
P10	Non	Primaire	Afrique du Nord	2 ans
P11	Non	Secondaire	Afrique subsaharienne	4 ans
P12	Non	Secondaire	Afrique subsaharienne	3 ans
P13	Oui	Primaire	Afrique du Nord	2 ans et demi
P14	Non	Primaire	Afrique du Nord	2 ans

Annexe 2. Guide d'entrevue

Axes	Questions
1. Parcours migratoire et professionnel	• Quel était votre parcours professionnel dans votre pays d'origine (formation, expérience professionnelle, spécialisation en arts ou autre discipline) ? • Quelles ont été vos motivations principales pour immigrer et travailler comme personne enseignante dans une communauté francophone minoritaire ? • Comment décririez-vous vos premières expériences à votre arrivée (dans la communauté, dans l'école, avec les élèves et collègues) ? • Quelles différences avez-vous observées entre les systèmes éducatifs de votre pays d'origine et du Canada ? • Comment décririez-vous la culture de votre milieu de travail ?
2. Accès à la profession enseignante et adaptation au milieu scolaire	• Quels obstacles culturels ou pédagogiques avez-vous observés dans vos pratiques de classe ou vos relations avec les élèves, collègues et parents ? • Comment avez-vous vécu l'adaptation à votre charge de travail et aux attentes du milieu scolaire ? • Comment avez-vous été accueilli·e dans votre école ? Quels soutiens avez-vous reçus ? • Avez-vous eu accès à des programmes de mentorat ou d'accompagnement ? Si oui, lesquels ?
3. Pratiques pédagogiques et mobilisation de la compétence artistique	• Intégrez-vous les arts dans votre enseignement ? De quelle manière ? • À quels moments du cours mobilisez-vous des pratiques artistiques ? • Pouvez-vous décrire un projet artistique concret que vous avez mis en place ? • Selon vous, qu'est-ce que les pratiques artistiques apportent aux élèves ?
4. Intégration professionnelle	• Comment votre spécialisation artistique influence-t-elle votre intégration ? • Participez-vous à des activités artistiques dans votre école ou communauté ? • Avez-vous observé des initiatives artistiques favorisant l'intégration dans votre milieu ? • Quels freins rencontrez-vous quand vous voulez intégrer les arts dans votre enseignement ? • Selon vous, en quoi l'éducation artistique pourrait-elle faciliter l'intégration des personnes enseignantes issues de l'immigration récente ? • Avez-vous participé à des projets collaboratifs impliquant les arts ? Comment cela a-t-il influencé vos relations professionnelles ? • Pensez-vous que les arts pourraient créer des ponts entre l'école et la communauté ?

Fédération culturelle canadienne-française

fccf.ca | /infofccf

la ruchée

OIFC
OBSERVATOIRE EN IMMIGRATION FRANCOPHONE AU CANADA

Financé par le gouvernement du Canada | Canada