Document generated on 10/12/2024 6:11 a.m.

Éducation et francophonie

La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires oeuvrant au sein de communautés autochtones québécoises

Trust as an essential foundation for the leadership of school principals working in Quebec's Aboriginal communities

La cofinancia en tanto que base fundamental del liderazgo de los gestores escolares que trabajan en las comunidades autóctonas quebequenses

Émilie Deschênes

Volume 46, Number 1, Spring 2018

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1047137ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1047137ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Deschênes, É. (2018). La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires oeuvrant au sein de communautés autochtones québécoises. *Éducation et francophonie*, *46*(1), 83–99. https://doi.org/10.7202/1047137ar

Article abstract

Quebec schools in Aboriginal communities face a variety of social, cultural, ethno-cultural, economic and administrative issues that make it more difficult for school stakeholders, including principals, to exercise their roles and responsibilities. These issues impact human relations and staff management in the school. Dimensions related to trust between individuals therefore become central, and contribute to the type of leadership that will be exercised. This article presents some of the results of a qualitative study drawn from a doctoral thesis on education. A semi-structured interview method led to interviews with 23 principals from three different nations in northern Quebec. The findings highlight the importance of building trust between administration and staff, as this is a central element in the quality of relations between them. The main conclusions indicate that some conditions specific to the Aboriginal context have an impact on the stakeholders and their relational dynamics, on the organization of the school team and on its composition in cultural communities, and that these elements emerge as principals exercise leadership in Aboriginal schools.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2018

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires œuvrant au sein de communautés autochtones québécoises

Émilie DESCHÊNES
HEC Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les écoles situées au sein de communautés autochtones au Québec doivent faire face à plusieurs enjeux sociaux, culturels, ethnoculturels, économiques ou administratifs qui complexifient l'exercice des rôles et des responsabilités des acteurs de l'école, dont ceux des leaders scolaires. Ces enjeux se répercutent sur les relations humaines et sur la gestion du personnel dans l'école. Les dimensions liées à la confiance entre les individus deviennent alors fondamentales et contribuent à la nature du leadership qui sera exercé. Cet article présente une partie des résultats d'une recherche qualitative provenant d'une thèse de doctorat en éducation. La méthode de l'entrevue semi-dirigée qui a été choisie a mené à des entretiens avec 23 directions de trois nations différentes du nord du Québec. Les résultats mettent notamment en relief l'importance de la construction de la confiance entre les directions et le personnel, puisqu'elle constituerait un élément central dans la qualité des relations entre ces derniers. Les principales conclusions indiquent que certaines conditions propres au

contexte autochtone agissent sur les acteurs et leurs dynamiques relationnelles, sur l'organisation de l'équipe-école et sur sa composition en communautés culturelles d'individus et qu'ils constituent autant d'éléments intervenant dans l'exercice du leadership du gestionnaire scolaire en milieu autochtone.

ABSTRACT

Trust as an essential foundation for the leadership of school principals working in Quebec's Aboriginal communities

Émilie DESCHÊNES, HEC Montreal, Quebec, Canada

Quebec schools in Aboriginal communities face a variety of social, cultural, ethnocultural, economic and administrative issues that make it more difficult for school stakeholders, including principals, to exercise their roles and responsibilities. These issues impact human relations and staff management in the school. Dimensions related to trust between individuals therefore become central, and contribute to the type of leadership that will be exercised. This article presents some of the results of a qualitative study drawn from a doctoral thesis on education. A semi-structured interview method led to interviews with 23 principals from three different nations in northern Quebec. The findings highlight the importance of building trust between administration and staff, as this is a central element in the quality of relations between them. The main conclusions indicate that some conditions specific to the Aboriginal context have an impact on the stakeholders and their relational dynamics, on the organization of the school team and on its composition in cultural communities, and that these elements emerge as principals exercise leadership in Aboriginal schools.

RESUMEN

La cofinancia en tanto que base fundamental del liderazgo de los gestores escolares que trabajan en las comunidades autóctonas quebequenses.

Émilie DESCHÊNES, HEC Montreal, Quebec, Canadá

Las escuelas que se encuentran en las comunidades autóctonas en Quebec confrontan varios retos sociales, culturales, etnoculturales, económicos y administrativos que tornan más complejo el ejercicio de los roles y responsabilidades de los actores de la escuela, entre ellos los lideres escolares. Esos retos repercuten en las relaciones humanas y en la gestión del personal en la escuela. Las dimensiones relacionadas con la confianza entre los individuos se convierten en fundamentales y contribuyen

a moldear la naturaleza del liderazgo que será ejercido. Este artículo presenta una parte de los resultados de una investigación cualitativa proveniente de una tesis de doctorado en educación. El método de la entrevista semi-dirigida fue seleccionado para realizar las entrevistas con 23 direcciones de las tres naciones autóctonas del norte de Quebec. Los resultados muestran la importancia de la construcción de la confianza entre los directores y el personal, pues es el elemento central de la calidad de relaciones entre estos últimos. Las principales conclusiones indican que ciertas condiciones propias al contexto autóctono influyen sobre los actores y sus dinámicas relacionales, sobre la organización del equipo-escuela, sobre su composición en comunidades culturales de individuos, los cuales se presentan como elementos que influyen en el ejercicio del liderazgo de los gestores escolares en el medio autóctono.

INTRODUCTION

La population autochtone doit composer avec plusieurs défis. Impliquant des enjeux sociaux, culturels, ethnoculturels, voire administratifs ou financiers, plusieurs de ces défis concernent les institutions publiques dont une mission porte notamment sur le bien-être et le développement social des membres des communautés autochtones. L'école fait partie de ces institutions. Aussi cette situation particulière conduit-elle des membres du personnel administratif, du personnel enseignant et des membres de la direction des écoles à une complexification de l'exercice de leurs rôles et responsabilités, y compris dans les relations entre ces différents acteurs. Des aspects liés au leadership de la direction ou concernant les relations entre les membres du personnel sont alors en jeu. Cet article présente (1) la traduction des enjeux pour le personnel des écoles autochtones, et cela, (2) plus particulièrement au regard des dimensions liées à la construction de la confiance comme composantes essentielles de l'exercice du leadership de la direction en contexte scolaire autochtone, (3) un contexte qui présente des singularités en matière de composition des équipes.

Les peuples autochtones sont « les descendants de ceux qui habitaient dans un pays ou une région géographique à l'époque où des groupes de populations de cultures ou d'origines ethniques différentes y sont arrivés et sont devenus par la suite prédominants, par la conquête, l'occupation, la colonisation ou d'autres moyens » (Haut-Commissariat aux droits de l'homme, 1995).

Notre recherche est basée sur une prémisse (observations sur le terrain pendant trois ans; deux recherches, dont une en cours) voulant que des directions autochtones fonctionnent davantage par consensus et de façon plus communautaire. Aussi, elle propose que les directions d'origine non autochtone qui arrivent dans cet environnement auraient à s'adapter à ce style de gestion pour lequel il est difficile de parler

du leadership d'un seul individu. Le leadership est donc défini ici dans le sens où l'entend Mintzberg (2008), qui aborde le leadership de communauté, le *community-ship*, dans un esprit où l'on doit le cultiver comme un leadership de groupe, où plusieurs personnes sont impliquées dans des démarches habituellement ou uniquement associées au leader. « Le rôle du leadership peut alors être variable ou partagé entre plusieurs personnes dans un groupe, selon leurs capacités et selon les conditions du moment […]; son efficacité ne se trouve pas tant dans un individu en particulier que dans un processus collectif, essentiellement dans la communauté » (Mintzberg, 2008, p.17).

DES ENJEUX CONSIDÉRABLES POUR LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Les enjeux de la gestion des écoles autochtones suscitent différents problèmes et posent des défis ayant trait aux valeurs ou aux principes des acteurs au sein de l'école, de même qu'aux pratiques de leadership des directions. Par exemple, les rôles et les responsabilités des gestionnaires des conseils de bande qui ont la charge des écoles sont souvent flous, faute d'avoir été suffisamment expliqués (Hall, 1992; Deschênes, 2016). D'ailleurs, l'information circule de manière non optimale entre les conseils et les écoles (Hall, 1992). Pour certains auteurs (Hall, 1992; Agbo, 2005; Carr-Stewart, 2009), le manque de politique ou d'institut national pour former les gestionnaires chargés de l'éducation (directions de l'éducation et des écoles) nuit au développement des communautés, puisque ces responsables prennent en charge des écoles sans être formés. De même, le personnel administratif serait sous-qualifié et aurait trop peu d'influence sur l'amélioration des écoles (Agbo, 2005). Cette situation, entre autres, entrave la demande par la population autochtone d'un contrôle formel de son système d'éducation (Hall, 1992; Agbo, 2005).

Par ailleurs, l'implication minime ou nulle des parents dans le système constitue un enjeu fondamental (Hall, 1992; Rochelle-Bressette, 2008; Deschênes, 2016). Les familles et les communautés ont été marginalisées dans le processus d'éducation et privées de participation et de pouvoir de décision dans l'administration de l'éducation, dans la configuration des programmes et dans la responsabilité d'éduquer leurs enfants suivant leur conception de l'éducation.

En ce qui a trait au financement par le fédéral, Mendelson (2008) l'évalue comme étant insuffisant et ne permettant pas le développement optimal des ressources nécessaires à une bonne gouvernance des écoles. Notamment, cette situation constitue un frein majeur pour l'embauche et la rétention du personnel, dont le personnel de direction. Aussi, le financement inégal entre les gouvernements provincial et fédéral et le manque de coordination entre les deux permettent peu de planification à long terme entre les différents paliers de décision (Hall, 1992; Carr-Stewart, 2009).

De plus, on observe une absence de politiques administratives claires en matière de gestion des écoles au sein des communautés (Hall, 1992; Deschênes, 2016). Cette absence conduit à de l'instabilité, à une communication déficiente, à de la confusion, de l'injustice, des incohérences ou, encore, à de la redondance (Hall, 1992; Rochelle-Bressette, 2008). D'ailleurs, la discontinuité des politiques provinciales et fédérales déterminerait de façon significative l'inefficacité de l'administration de l'éducation des écoles autochtones (Rochelle-Bressette, 2008; Cherubini, Hodson, Manley-Casimir et Muir, 2010).

Enfin, le non-respect de principes fondamentaux de bonne gouvernance, dont l'équité, la vision, la performance et la gestion axée sur des résultats, la responsabilisation et l'imputabilité, constitue un autre enjeu considérable (Graham et Wilson, 2004; Deschênes, 2016).

En somme, ces enjeux, parmi d'autres, limitent les gestionnaires scolaires siégeant aux conseils de bande et dans les établissements scolaires des communautés dans leurs activités quotidiennes et dans l'exercice de leur leadership. Aussi, en créant un environnement de travail singulier, ils ont une incidence sur le climat relationnel entre eux et les membres des équipes-écoles. Loin d'être exhaustives, les difficultés engendrées ne se limitent pas à des défis de nature politique, financière ou de gouvernance. Elles touchent à tous les aspects de la gestion des écoles et peuvent être révélatrices d'un plus grand malaise, celui de l'encadrement des différents acteurs à travers des structures administratives, juridiques, éducatives ou de gouvernance qui comportent des défis relationnels et interactionnels majeurs. Ce type de malaise module les actions des acteurs des établissements, les pratiques de leadership des directions et se répercute dans les relations entre les membres du personnel de l'école, notamment en ce qui concerne leurs relations de confiance[1]. Cette confiance est essentielle à la qualité de leurs actions communes, mais également à l'exercice du leadership de la direction. Ces questions liées à la confiance, notamment comme fondement sur lequel on peut assumer son leadership, sont cruciales dans le contexte du travail au sein de communautés dont l'organisation scolaire semble parfois instable, incertaine ou en construction permanente.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Considérant les particularités et les besoins du milieu scolaire autochtone, ainsi que l'importance de construire des relations de confiance afin d'exercer un leadership adéquat dans un contexte souvent instable qui peut provoquer des déséquilibres et fragiliser les relations entre les acteurs, il apparaît pertinent d'étudier les conditions

1. « La confiance envers une autre personne (interpersonnelle) est définie dans cette recherche comme l'état affectif et cognitif d'un individu prenant un risque en acceptant de devenir vulnérable par rapport à un autre individu envers qui il a des attentes, bien qu'incertaines, que ses intentions, ses comportements et ses attitudes soient positifs et bienveillants » (Deschênes, 2016, p. 81).

associées à la construction de la confiance au sein des écoles de ce milieu. Ces conditions apparaissent particulièrement marquantes pour les pratiques des directions, dont celles portant sur l'exercice de leur leadership, qui ont pour tâche fondamentale de réguler ces relations afin de générer la qualité des services éducatifs. La question de recherche principale portait donc sur l'étude des conditions influençant la construction de la confiance au sein d'équipes-écoles d'établissements situés en milieux autochtones du Québec selon les perceptions de leur direction.

Cette recherche se voulait à la fois analytique, interprétative et compréhensive. Les objectifs principaux consistaient d'abord à analyser des entretiens avec des directions d'établissements scolaires autochtones, afin de les interpréter et de les comprendre au regard de la notion de confiance et des conditions associées à la construction de celle-ci au sein de l'établissement. La recherche avait aussi pour ambition de réaliser une analyse transversale permettant de déterminer ces conditions. Enfin, elle visait à proposer un cadre analytique suggérant divers éléments de compréhension des dynamiques de construction de la confiance selon différentes perspectives et différents acteurs.

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Ces objectifs ont conduit à privilégier une méthodologie de recherche qualitative avec une posture épistémologique constructiviste et interprétativiste. Il s'agissait d'une recherche exploratoire et la méthode particulière choisie a été celle de l'entrevue semi-dirigée. Le choix du terrain s'est effectué selon plusieurs critères, par échantillonnage raisonné d'abord au niveau des nations, puis des communautés. Les vingt-quatre participants sélectionnés ont été contactés directement. Un seul a refusé de participer à la recherche, invoquant un manque de temps. Vingt-trois membres de directions venant de dix-sept communautés et de trois nations différentes ont donc été interrogés. Les analyses des résultats des entrevues, une fois transcrites et ayant été catégorisées, ont été réalisées grâce à la méthode de l'analyse de contenu, traité grâce au logiciel QDA Miner.

QUELLES CONDITIONS SONT À CONSIDÉRER POUR LA CONSTRUCTION DE LA CONFIANCE DANS L'ÉCOLE AUTOCHTONE?

Les résultats de la recherche révèlent que la confiance se construit selon des conditions qui sont associées aux comportements, attitudes, actions ou pratiques des acteurs de l'école ou qui s'en distinguent. Ces conditions s'inscrivent dans des dynamiques au sein du personnel d'une manière propre et unique aux contextes autochtones visités et étudiés. Elles permettent de bâtir des relations de confiance dans l'école entre les membres du personnel et la direction, ce qui aurait le potentiel de faciliter pour elle l'exercice de son leadership dans cet environnement particulier.

Des conditions indépendantes des comportements, attitudes, pratiques ou actions des individus

Certaines répercussions sociales et psychologiques d'éléments liés à l'histoire des communautés, et particulièrement celles qui concernent la colonisation, l'évangélisation et les écoles résidentielles, affectent la confiance. Le manque de compréhension de ces répercussions par les allochtones nuit à la confiance entre les acteurs (Cherubini *et al.*, 2010; Schmold, 2011; Deschênes, 2016).

Ces répercussions constituent des facteurs de cohésion ou d'affinités politiques et sociales marquant la dynamique relationnelle dans l'école. Elles déterminent une certaine nécessité pour les membres de communautés autochtones de se lier ou de former des groupes porteurs de survie non plus physique, mais sociale, voire identitaire. Dans ce contexte, la confiance se crée plus facilement entre des membres de ces alliances et il devient difficile pour des allochtones, en dehors de ce cercle de protection, d'apparaître dignes de confiance aux yeux des autochtones.

Aussi, l'hétérogénéité du personnel, y compris chez les membres de la direction, est marquée par plusieurs différences interindividuelles qui se traduisent par des diversités, notamment ethnoculturelles, linguistiques, religieuses, spirituelles, expérientielles, professionnelles, générationnelles ou en matière de formation. Les interactions entre les membres du personnel se construisent autour de ces diversités, dont les plus distinctives demeurent les appartenances ethnoculturelles et linguistiques. L'inscription des acteurs dans une appartenance particulière conduirait certains d'entre eux à travailler en vase clos et sans trop d'interactions avec des acteurs s'inscrivant dans d'autres sphères d'appartenance. L'hétérogénéité engendre des différences de pratiques, de valeurs, de croyances ou de personnalités entre les acteurs de l'école et apparaît comme un facteur influençant la confiance (Whitener, Brodt, Korsgaard et Werner, 1998; Quéré, 2001; Deschênes, 2016).

Par ailleurs, le concept d'identité, lié aux appartenances ethnoculturelles, linguistiques ou spirituelles, joue un rôle dans la construction de la confiance. L'identité repose sur le « processus de construction de sens à partir de multiples relations, plus ou moins fortes et durables » (Bernoux, 2010, p. 193). Elle se construit à l'intérieur du groupe au sein duquel l'acteur évolue et se sent reconnu et auquel il s'identifie. Elle touche à la reconnaissance, à l'appartenance ethnique ou à un groupe, au sentiment d'appartenance à un territoire et au pouvoir que cette appartenance procure (Salée, 2003). Dans les relations au travail, l'identité est influencée par des rapports de pouvoir entre les membres de l'organisation. Ce sentiment d'appartenance au territoire perçu chez des autochtones, en exerçant une influence sur les rapports de pouvoir, renforce l'identité et influence les rapports qu'ils entretiennent avec des allochtones et parfois avec des autochtones d'autres nations. Ainsi, leur perception du désir chez les autochtones d'occuper leur territoire de façon autonome et indépendante, puis-

qu'il constitue un gage de leur identité et détermine certains rapports sociaux de pouvoir, a une incidence sur la construction de la confiance.

Cette construction est aussi influencée par un phénomène lié à la composition généalogique des communautés : celui de l'intrication des familles et des clans (Deschênes, 2016)[2]. Les communautés sont composées de regroupements sociaux qui se rapprochent du clan, instituant une parenté avec le père ou avec la mère, mais dépassant la lignée, composé de quelques familles seulement qui ont toutes des liens de proximité les unes avec les autres (Bergès, 2008,). La complexité de cette situation vient du fait, outre l'existence au sein de la communauté de plusieurs clans également intriqués, que le lien de parenté dépasse largement la famille nucléaire et qu'il vient avec des obligations « implicites » liées au statut de l'individu dans le clan, à son appartenance simple ou à son allégeance à celui-ci. Ces obligations reposent sur un ensemble tacite de contraintes et sur des tabous – dans plusieurs cas liés aux présumés problèmes sociaux et psychologiques d'individus –, voire sur des devoirs moraux qui déterminent des rapports sociaux. Par exemple, plus les membres d'un même clan s'entraident, plus le sentiment d'être redevable à l'autre augmente, ce qui rend presque impossible la « résorbabilité » ou la « dé-complexification » des liens. Ainsi créés, ces liens forment des cohésions sociales aux critères implicites (Deschênes, 2016).

Enfin, l'éloignement géographique[3] constitue une autre condition. Puisqu'elles sont enclavées, les structures institutionnelles modestes des communautés les plus éloignées ont plus de difficulté à faire face à l'ampleur de l'évolution des problèmes sociaux, sanitaires, éducationnels et économiques (notamment en raison du coût des transports) (Bernier et Rigaud, 2009). Apparaissent alors deux contextes distincts d'organisation : (*a*) les communautés de régions plus éloignées et (*b*) celles situées près de centres urbains non autochtones. Ces organisations se profilent selon le degré d'éloignement qui semble impacter les relations au travail. Aussi, la construction de la confiance prend place de façon différente à l'intérieur de ces deux contextes d'organisation et fait en sorte que les différents groupes construisent des relations de confiance plus ou moins facilement selon certains éléments. Par exemple, seront considérés la solidarité, la présence de spécialistes et d'employés compétents et formés, la motivation à l'emploi, le choc culturel ou la compétition pour les postes au sein de la communauté.

Bref, les cinq conditions présentées ci-dessus seraient « indépendantes » de l'individu dans le phénomène de la construction de la confiance, bien qu'elles agissent sur cette dernière. Il s'agit (1) des répercussions sociales et psychologiques d'éléments

2. Dans ce texte, un clan est une entité, un groupe, constitué de plusieurs familles de généalogie commune (Deschênes, 2016).

3. L'éloignement géographique est caractérisé par une accessibilité difficile ou nulle au réseau routier, une faible proximité des marchés urbains et un niveau de scolarisation plus bas des résidentes et des résidents (Secrétariat aux affaires autochtones du Québec, 2013).

liés à l'histoire, (2) de l'hétérogénéité des équipes-écoles, (3) du concept d'identité, lié aux appartenances, (4) de l'intrication des familles et des clans et (5) de l'éloignement géographique.

Des conditions associées aux comportements, attitudes, pratiques ou actions des individus

La construction de la confiance repose en partie sur le jugement qu'un individu porte sur un autre au regard de l'adhésion à un système commun de normes (Maroy, 2011). Dans l'école, la confiance entre individus se fonde sur l'adhésion aux normes de l'institution (ou à ses idées directrices, valeurs ou croyances) (Maroy, 2011; Warren, 1999). Dans le contexte scolaire autochtone, l'adhésion collective à un système commun de normes est complexe et semble difficile à atteindre. Cette difficulté s'explique en partie par les différences culturelles et sociales en matière de fonctionnement d'une école ou de pratiques de gestion du personnel, mais aussi en matière d'intérêts individuels et d'organisation des relations professionnelles qui résultent de la composition hétérogène des membres du personnel des écoles, des répercussions d'éléments historiques ou de l'intrication des familles et des clans. Cependant, tout en reconnaissant qu'il y a adhésion à des normes et à des systèmes de normes dans l'école, cette adhésion se rapporte non pas à un système de normes unique, commun et partagé, mais plutôt à plusieurs systèmes de normes parallèles qui se déclinent selon différentes conceptions culturelles, politiques ou sociales et qui sont déterminés notamment par l'appartenance à un groupe social, politique, clanique ou familial (Deschênes, 2016).

Les relations de confiance s'expliquent par un phénomène particulier d'isolement social volontaire, une automarginalisation de différents groupes ou d'individus dans l'organisation qui se veut une façon pour l'individu de garder son autonomie et son indépendance et de s'assurer de conserver un certain pouvoir dans l'école. L'individu entend de cette façon ne pas être redevable à quiconque ni être vulnérable à l'autre qui détiendrait – contre lui – quelque chose qui lui est nécessaire (Mayer, Davis et Schoorman, 1995; Mishra, 1996; Quéré, 2001). En plus de défavoriser les échanges et la communication de façon générale dans l'école (Dirks et Ferrin, 2001), ce phénomène encourage la conception et la réalisation d'activités scolaires ou parascolaires de façon indépendante, parfois concurrentielle, et permet difficilement l'atteinte d'objectifs organisationnels communs (Deschênes, 2016).

Un phénomène de dépendance réciproque entre les acteurs de l'école autochtone a émergé de la recherche. Celle-ci commande la reconnaissance des besoins de l'autre, mais aussi la reconnaissance des siens en propre et la capacité à en témoigner. Ce phénomène expose toutefois l'individu à une certaine vulnérabilité face à l'autre et même à une possible « subordination ». C'est ce potentiel de vulnérabilité, dans l'affirmation de la dépendance réciproque, qui semble plus difficile à accepter (Mishra,

1996; Quéré, 2001), puisqu'il implique un risque pour l'individu qui peut alors se sentir désarmé (Quéré, 2001), car il a tout à perdre (Laurent, 2009). Dans ce contexte, des autochtones semblent avoir l'impression d'avoir plus à perdre qu'à gagner en accordant leur confiance et semblent réticents à se montrer aussi vulnérables que l'autre (Deschênes, 2016). Il peut s'agir d'une décision stratégique, rationnelle, le déterminant d'une confiance basée sur le calcul; l'importance est alors accordée aux conséquences résultant de la création et de la durabilité d'une relation et des coûts associés à la rupture du lien de confiance, car il y aurait un risque d'inégalité ou de non-réciprocité entre les individus et une partie pourrait tirer avantage de l'autre (Quéré, 2001; Deschênes, 2016).

La légitimité de la direction comme décideur dans l'école, c'est-à-dire comme personne responsable du pilotage et à la tête du système de prise de décision, apparaît comme une condition majeure à la construction de la confiance. Dans ce contexte culturel, différentes conceptions du rôle de décideur de la direction ainsi que du système de décision en entier se côtoient, voire s'entrechoquent à l'occasion. Par exemple, il serait plus difficile pour un individu de trouver légitimes les actions et les comportements d'une direction qui ne partage pas sa vision personnelle du pilotage ni son idée des principes d'une gouvernance adéquate (Graham et Wilson, 2004).

Cette légitimité passe par l'imputabilité et à la responsabilisation de la direction face à son rôle. Elle est complexifiée par des visions nuancées de la gouvernance et de sa structure dans l'école et par des visions différentes de la hiérarchie institutionnelle, de son rôle et de ses responsabilités dans l'école. Toutefois, l'effet pervers d'une forte démocratisation « horizontale » telle qu'elle se présente souvent chez les autochtones (Deschênes, 2016) peut se traduire par un manque d'imputabilité de la direction. Certaines décisions reposent sur plus d'une personne sans qu'aucune soit tenue vraiment responsable ou qu'elle se sente responsable. D'ailleurs, d'autres membres de la communauté prennent part à plusieurs décisions, ce qui est considéré comme légitime et normal par les uns, mais vu comme de l'ingérence par les autres, surtout lorsqu'il s'agit d'élus ou de membres du conseil de bande.

Dans le cadre de notre recherche, trois modèles généraux de gestion et de pilotage des écoles en milieu autochtone ont émergé : (1) le modèle acculturé, adapté de la culture des voyageurs et étrangers allochtones; (2) le modèle culturalisé, fortement marqué par les cultures autochtones, mais impliquant des individus qui cherchent d'une façon qui leur est propre à s'ajuster aux influences externes ou modernes, comme les encadrements institutionnels ou législatifs; (3) le modèle mixte, caractérisé par l'exercice simultané des deux premiers modèles, mais appliqué selon les caractéristiques culturelles des personnes. Ainsi, dans ce dernier modèle, et toujours selon les données de notre recherche, deux traitements différents sont envisageables pour une même réalité.

Ces derniers paragraphes ont présenté les conditions associées aux comportements, attitudes, pratiques ou actions des acteurs : (1) l'adhésion à un système commun de normes; (2) l'isolement social de groupes d'individus; (3) la reconnaissance des besoins de l'autre et des siens et la capacité d'en témoigner; (4) la légitimité du directeur comme décideur; (5) la nature des pratiques de gestion et de pilotage. Celles-ci se profilent dans un environnement singulier, ici autochtone, qui présente des caractéristiques différentes dans d'autres milieux, notamment en matière de composition de l'équipe-école, mais aussi de culture organisationnelle.

COMPOSITION D'ÉQUIPES ET CULTURE ORGANISATIONNELLE

Selon les résultats de la recherche présentée, la culture organisationnelle de l'école en milieu autochtone est organisée en groupes et en communautés culturelles d'individus qui s'affilient selon des spécificités liées aux identités ou à des appartenances individuelles ou de groupe de différents ordres. De grandes tendances se démarquent dans la culture organisationnelle et leur observation permet une meilleure compréhension des dynamiques de construction de la confiance dans ce contexte. Cette confiance est essentielle pour la direction qui veut exercer son leadership; elle devient le fondement de l'acceptation par les autres de ses pratiques comme leader.

Organisation de l'équipe-école et éléments caractéristiques

Selon la recherche, les équipes d'écoles situées en communauté autochtone sont principalement organisées autour de six catégories types d'individus qui se regroupent selon leur identité ou leur appartenance individuelle ou de groupe d'ordre ethnique, linguistique, familial ou idéologique et qui permet plus de nuances et de subtilités que ce qu'apporte une vision binaire autochtones/allochtones (Deschênes, 2016) (voir le tableau qui suit).

Tableau 1. Des catégories types d'individus

	Appartenance ou identité ethnique	
Origine	*Autochtone*	*Allochtone*
Voyageur	Le voyageur autochtone	Le voyageur allochtone
Étranger	L'étranger autochtone	L'étranger allochtone
Natif	Le natif autochtone	Le natif allochtone

De ces six catégories, deux grandes tendances d'associations se profilent (voir les encadrés plus foncés dans le tableau : (A) la communauté culturelle des Autochtones étrangers et natifs, à laquelle se greffent ponctuellement des voyageurs autochtones,

et (B) la communauté culturelle des allochtones voyageurs et étrangers à laquelle pourraient théoriquement se greffer des allochtones natifs. Elles sont marquées par des valeurs et des intérêts communs et partagés, par une forte solidarité et par des attentes claires.

La première communauté culturelle (A) constitue pratiquement une ethnoculture, dans le sens où ses membres partagent presque tous l'ethnicité autochtone variée et la culture. Elle est constituée de groupes formés de clans familiaux qui comprennent leurs obligations et contraintes internes, leur organisation politique et leur système de fonctionnement. La deuxième communauté culturelle (B) est constituée d'individus majoritairement allochtones pluriethniques aux multiples singularités. Elle est caractérisée par un mélange linguistique, ethnique, culturel ou idéologique, éléments menant à des sous-regroupements.

De ces grands regroupements, le leadership des directions (d'école et de l'éducation), qui peut s'appuyer sur les liens de confiance construits, doit varier et s'ajuster selon les caractéristiques des communautés culturelles. La direction fait rarement partie d'une des deux communautés. Elle en est le témoin et doit plutôt savoir composer avec les conséquences des alliances observées. L'analyse des résultats suggère par ailleurs que la coexistence de ces communautés dans l'école provoque un impact souvent négatif sur les relations interpersonnelles, puisque leurs frontières sont peu poreuses, malgré des interpénétrations et des partages communs. Ces frontières se caractérisent par leur quasi-imperméabilité face aux particularités de l'autre, apparaissent indépendantes l'une de l'autre, fonctionnant selon leur système propre, parallèlement, mais non sans exclure d'autres structures institutionnelles ou organisationnelles plus formelles. Enfin, elles se créent pour des raisons différentes et évoluent de façon distincte (Deschênes, 2016).

Les frontières perçues peu poreuses et parfois imperméables des deux communautés d'individus rendent les membres d'une communauté moins ouverts aux membres de l'autre communauté. Ainsi, la porosité plus ou moins importante des frontières influence les dynamiques relationnelles.

L'affirmation plus forte de son identité individuelle va alors de pair avec la reconnaissance de l'identité individuelle de l'autre, au-delà de son groupe d'appartenance dans l'école, ainsi que de ses caractéristiques individuelles. Une telle consolidation des identités individuelles, inscrite dans des interactions entre les communautés d'individus, permet de diminuer l'impact des caractéristiques qui les distinguent, les discriminations négatives et les comportements d'exclusion, voire de rejet. À ce titre, une plus grande connaissance de l'individualité de l'autre, eu égard à sa communauté d'appartenance, est porteuse de cette potentialité, car elle augmente la volonté d'interagir professionnellement avec les membres de l'autre groupe et facilite l'acceptation des interventions de la direction.

De plus, la composition en clans familiaux dans la communauté culturelle A suppose l'existence d'obligations implicites et tacites liées au statut de l'individu dans le clan, à son appartenance ou à son allégeance à celui-ci. Cette situation conduit à la complexification des relations au sein de cette communauté et à la difficulté pour l'autre communauté de comprendre ses dynamiques selon ses interprétations et son point de vue « culturel ». Parallèlement, la composition hétérogène de la communauté culturelle B engendre des dynamiques internes elles aussi complexes, mais liées aux différences interindividuelles qui conduisent également à des difficultés de compréhension de ses dynamiques internes pour la communauté culturelle A.

Par ailleurs, la composition ethnique plus homogène renforce le sentiment d'identité ethnoculturelle chez les individus de la communauté culturelle A. Ce sentiment apparaît toutefois plus diffus chez les individus de la communauté culturelle B, étant donné les grandes différences interindividuelles, dont ethniques et linguistiques (des groupes se forment presque naturellement, principalement selon leur usage de la langue anglaise ou française).

Pour la communauté culturelle A, l'appartenance au territoire et la reconnaissance de son identité comme groupe ethnoculturel distinct sont considérables. Aussi, le développement de l'identité de chaque individu est lié à cette appartenance au territoire. Ce sentiment s'accompagne d'un fort désir d'autonomie sur ce territoire, allant jusqu'au désir d'un pouvoir de décision plus grand sur des questions liées à l'école, à l'éducation, voire à la pédagogie.

Les rôles exercés et les responsabilités professionnelles des individus de la communauté culturelle B sont surtout liés au cadre de l'école, sauf exception de la direction dont les fonctions débordent celui-ci et concernent plusieurs aspects du secteur communautaire. Toutefois, il y a existence d'un double rôle pour l'acteur de la communauté culturelle A : son rôle dans l'école et son rôle dans la communauté comme membre d'un clan, avec des intérêts parfois non complémentaires, dépassant rarement le cadre de l'école pour la communauté B, mais d'autres natures, notamment familiales, claniques ou politiques pour la communauté A qui interfèrent dans leurs rôles et responsabilités à l'école.

Les individus de la communauté culturelle A, puisqu'elle est composée en majorité d'individus de même origine ethnique, manifestent une conscience collective caractérisée par des « traumatismes historiques », particulièrement en ce qui a trait à l'éducation au sein des écoles résidentielles imposées par le gouvernement fédéral à des fins d'assimilation. Ces éléments de leur histoire les lient indéniablement de façon défensive et les séparent des individus de l'autre communauté.

Par ailleurs, la communauté A est caractérisée par une orientation de la direction pour un cadre de pilotage et de gestion propre à leur culture, sinon mixte, avec une délimitation moins déterminée des rôles et des responsabilités, plus diffuse ou se

chevauchant, et une faible imputabilité des acteurs de l'école. D'ailleurs, la conception du pilotage de l'organisation est souhaitée comme très démocratisée et consensuelle, dans laquelle les décisions définitives doivent appartenir à plus d'une personne. La communauté B se caractérise par une tendance de la direction vers un cadre de pilotage et de gestion plus acculturé au milieu d'intervention, sinon mixte, une détermination plus transparente des rôles et des responsabilités, plus précise ou se chevauchant moins et une imputabilité plus formelle des acteurs. Pour cette communauté, le pilotage de l'organisation se caractérise par la conception d'une autorité hiérarchique consultative et bienveillante, au sein de laquelle la décision définitive appartient à une seule personne qui en assume la responsabilité. Les canaux de communication seraient plus informels entre les membres de la communauté A qu'entre les membres de la communauté B.

Contrairement aux individus de la communauté B, les individus de la communauté A adhèrent d'abord et dans une large mesure aux normes culturelles (conscientes et inconscientes) de leur culture, puis, et dans une moindre mesure, aux normes organisationnelles ou institutionnelles, normes liées au travail (rendement, discipline), au fonctionnement logistique (administration et organisation) ou au respect d'une structure (hiérarchie, ligne d'autorité ou de prise de décision). Il y a une régulation « locale » plus implicite, ancrée dans une tradition et une adhésion moindre aux modes de régulation explicites – institutionnels ou organisationnels –, contrairement aux individus de la communauté B qui accordent une plus grande importance aux modes de régulation explicites et codifiés de l'école.

Quant aux instruments fondamentaux de la gouvernance, une plus grande importance serait accordée aux politiques, aux lois et à leurs mécanismes d'application dans la communauté culturelle B.

Malgré certaines divergences familiales ou claniques entre les membres de la communauté culturelle A, une grande solidarité les habite sur les questions supracommunautaires et liées à leur identité comme nation. Pour les membres de la communauté culturelle B, cette solidarité s'exprime plutôt selon des intérêts ponctuels liés à des revendications dans l'école pour des questions d'ordre pédagogique ou organisationnel, dont celles liées aux conditions de travail.

Enfin, pour les individus des deux communautés culturelles face aux individus de l'autre communauté, il semble « difficile » de reconnaître une forme de dépendance à l'autre communauté ainsi qu'à ces besoins. Les membres de la communauté culturelle A éprouvent une plus grande difficulté que les membres de la communauté B à se montrer « vulnérables » aux individus de l'autre groupe – malgré la différence d'interprétation du sens de la vulnérabilité pour les deux groupes – et une « prise de risque » vers la construction de la confiance est plus rare chez eux.

L'appartenance des individus à ces communautés permet une meilleure compréhension des relations interpersonnelles, dont celles de confiance, à travers la définition de certaines configurations dans l'organisation qui se présentent sous la forme de dynamiques interactionnelles entre membres de communautés culturelles distinctes. Ces dynamiques, tout aussi complexes les unes que les autres, sont à appréhender et à traiter différemment par la direction, puisqu'elles comportent des caractéristiques particulières liées à l'appartenance ou non de l'individu à une communauté ou à un groupe. Ces caractéristiques influenceront l'exercice de son leadership, notamment selon le lien de confiance qui existera entre son équipe et elle.

CONCLUSION

La contribution particulière de cet article repose sur l'analyse des dynamiques relationnelles, dont celles de confiance, entre différents acteurs au sein des écoles autochtones. Son apport réside également dans l'actualisation de la compréhension de la façon dont ces dynamiques se vivent et se construisent. Suivant nos travaux de recherche, la construction de la confiance – essentielle à l'exercice d'un leadership pertinent au contexte autochtone – est tributaire des conditions associées ou non aux personnes qui s'inscrivent au sein de dynamiques interactionnelles particulières entre des acteurs aux caractéristiques hétérogènes. Enfin, elle met en avant le fait que deux communautés culturelles, et leurs sous-communautés, dominent dans l'« école autochtone » du Québec. L'exercice du leadership de la direction dépendrait en partie de son habileté à composer avec ces conditions, ce qui correspond en soi à un thème suffisant pour un prochain article sur l'établissement des conditions idéales à mettre en place dans les écoles situées au sein de communautés autochtones.

Le sujet politiquement « délicat » et la « sensibilité » de la réalité multiculturelle diversifiée des équipes-écoles en milieux autochtones peuvent être considérés comme une limite de cette recherche. Cette réalité a peut-être conduit des directions rencontrées à s'exprimer de façon à ne pas elles-mêmes transposer des éléments susceptibles d'être jugés comme menant à des formes de ségrégation entre des groupes. Enfin, cette recherche ouvre la porte à l'intégration des modèles interculturels dans la compréhension des dynamiques interactionnelles au sein des organisations, tout en focalisant sur l'importance de l'intérêt de la gestion interculturelle dans le contexte des écoles autochtones du Québec et du Canada.

Somme toute, dans le cadre du fonctionnement des écoles autochtones analysées, la maîtrise des compétences en leadership et en gouvernance constitue des leviers complémentaires et incontournables afin d'assurer le maillage de la confiance au sein des projets engagés pour la meilleure réussite pour tous.

Références bibliographiques

AGBO, S. (2005). Perspective on local control of education with a future orientation: A view from First Nations. *Journal of Educational Thought*, 39(3), 287-321.

BERGÈS, M. (2008). Claude Lévi-Strauss et les réseaux : parenté et politique. *Klesis. Revue philosophique*, *10*, 1-33.

BERNIER, P. et RIGAUD, B. (2009). Le contexte et les enjeux de la gouvernance autochtone au Québec. *Télescope*, 15(3), 1-13.

BERNOUX, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Le Seuil.

CARR-STEWART, S. et STEEVES, L. (2009). First Nations educational governance: A fractured mirror. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *97*.

CHERUBINI, L., HODSON, H., MANLEY-CASIMIR, M. et MUIR, C. (2010). "Closing the gap" at the peril of widening the void: Implications of the Ontario Ministry of Education's policy for Aboriginal education. *Canadian Journal of Education*, *33*(2), 329-355.

DESCHÊNES, É. (2016). *La construction de relations de confiance au sein des équipes-écoles d'établissements en milieu autochtone du Québec selon les perceptions de leur direction*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.

Gouvernement du Québec. Secrétariat aux affaires autochtones. (2001). Les Amérindiens et les Inuits du Québec. *Onze nations contemporaines*. Québec : le Secrétariat

Gouvernement du Québec. Secrétariat aux affaires autochtones. (2013). *Profils des nations*. Repéré à http://www.saa.gouv.qc.ca/relations_autochtones/profils_nations/profil.htm

GRAHAM, J. et WILSON, J. (2004). *Aboriginal governance in the decade ahead: Towards a new agenda for change*. Ottawa, Ont. : Institute on Governance. Repéré à https://iog.ca/research-publications/publications/aboriginal-governance-in-the-decade-ahead-towards-a-new-agenda-for-change/

HALL, D. R. (1992). FED-BOS: The federally controlled band operated school and the no-policy policy. *Canadian Journal of Native Education*, *19*(1), 57-66.

Haut-Commissariat aux droits de l'homme. (1995). *Les droits des peuples autochtones*, Fiche d'information nº 9 (rev.1), Nations Unies.

LAURENT, É. (2009). Peut-on se fier à la confiance? *Revue de l'OFCE*, *108*(1), 5-30.

MAROY, C. (2011). Accountability et confiance dans l'institution scolaire. *Éducation comparée*, 5, 127-154.

MAYER, R. E., DAVIS, J. B. et SCHOORMAN, D. F. (1995). An integration model of organizational trust. *Academy of Management Review*, *20*(3), 709-725.

MENDELSON, M. (2008). *Improving education on reserves: A First Nations education authority act*. Ottawa, Ont.: Caledon Institute of Social Policy.

MINTZBERG, H. (2008). Leadership et *communityship*. *Gestion*, *33*(3), 16-17.

MISHRA, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. Dans R. M. Kramer et T. R. Tyler (dir.), *Trust in organisations: Frontiers of theory and research* (p. 261-287). Thousand Oaks, CA: Sage.

ROCHELLE-BRESSETTE, C. (2008). *Understanding success in community First Nations education through Anishinabe Meno-Bimaadziwin Action Research*. Thèse de doctorat en éducation, University of Western Ontario, London, Canada.

SALÉE, D. (2003). L'État québécois et la question autochtone. Dans A.-G. Gagnon (dir.), *Québec : État et société* (p. 117-147). Montréal: Québec/Amérique (tome 2).

SCHMOLD, S. (2011). *Ensuring First Nations, Métis and Inuit student success. Leadership through governance*. Alberta School Boards Association. Repéré à http://www.asba.ab.ca/wp-content/uploads/2014/07/Inuit_success_report.pdf

SIMMEL, G. (1999 b). *Sociologies. Études sur les formes de la socialisation*. Paris: Presses universitaires de France.

WARREN, M. E. (1999). *Democracy and trust*. Cambridge: Cambridge University Press.

WHITENER, E. M. et BRODT, S. E., KORSGAARD, M. A. et WERNER, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, *23*(3), 513-530.