

Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue

Jeanne Godin, Claire Lapointe, Lyse Langlois et Michel St-Germain

Numéro 18, automne 2004

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005350ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005350ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. & St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, (18), 63–76.
<https://doi.org/10.7202/1005350ar>

LE LEADERSHIP ÉDUCATIONNEL EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE : UN REGARD INÉDIT SUR UNE RÉALITÉ MÉCONNUE

Jeanne Godin, Université de Moncton
Claire Lapointe, Université Laval
Lyse Langlois, Université Laval
Michel St-Germain, Université d'Ottawa

En août 1999, la revue *National Geographic* publiait un article sur la situation précaire du patrimoine linguistique et culturel mondial (Davis, 1999). Chercheur en ethnobotanique à l'Université Harvard, l'auteur de l'article y brosse un tableau de la disparition, chaque année, de dizaines de langues autochtones et compare ce phénomène à celui de l'extinction d'espèces végétales et animales. Selon lui, tout comme l'appauvrissement de la biodiversité naturelle constitue un danger pour la biosphère, l'appauvrissement de la diversité linguistique dans le monde représente une menace pour l'humanité. À son avis, la disparition d'une langue entraîne en fait la désagrégation progressive de la philosophie et de la *weltanschauung* du groupe concerné. Toujours selon Davis, la disparition de langues, et donc de cultures, provoquerait l'appauvrissement de la diversité du patrimoine culturel universel et entraînerait la construction d'un système culturel mondial de plus en plus homogène et réducteur, potentiellement générateur d'intolérance et de totalitarisme. En fait, selon Davis, la diversité linguistique et culturelle empêche l'humanité de porter des œillères réductrices, car elle élargit le regard que celle-ci porte sur le monde.

D'autres auteurs tels que Heller (2002) et Haugen (cité dans Boudreau *et al.*, 2002) soutiennent que l'écologie des langues ne vise pas la défense de la biodiversité puisqu'une langue n'est pas un organisme vivant mais un moyen de communication. À ce sujet, Malherbe (1983) interprète le phénomène de la naissance et de la disparition d'une langue en l'associant au rôle que joue le peuple qui la parle sur les plans politique, économique ou religieux. Selon lui, cette interprétation explique l'évolution et le déclin de certaines langues telles que le latin, l'égyptien ou le babylonien. Pour sa part, Heller insiste sur l'importance d'analyser les rapports de pouvoir, les changements sociaux et idéologiques qui influent sur les pratiques linguistiques. On constate donc qu'aux yeux de Heller, la langue est une pratique exposée aux rapports de force tandis qu'aux yeux de Davis (1999), elle est une réalité vivante, sensible aux polluants de la vie moderne. Mais quelle que soit la position que l'on adopte à ce sujet, il demeure que la problématique de la disparition des langues a entraîné le développement du droit linguistique, ce qui inclut le droit à l'éducation dans la langue de la minorité (Foucher, 2002 ; Landry et Rousselle, 2003).

Ces observations nous portent à réfléchir sur la situation du français au Canada et sur le rôle que joue l'école dans la transmission de cette langue en milieu minoritaire. Dans le présent article, nous abordons la question du sens donné au leadership éducationnel dans les écoles en milieu francophone minoritaire. En nous basant sur la littérature scientifique existante, nous décrivons tout d'abord le rôle que joue l'école dans

le maintien d'une langue et d'une culture minoritaires ainsi que l'influence des directions d'école sur la mission de l'école, ce qui permet d'énoncer les questions de recherche. Deuxièmement, nous présentons les principaux modèles théoriques du leadership en éducation en indiquant leurs effets possibles sur la réussite de l'école francophone minoritaire. Suivent la présentation de la démarche méthodologique empruntée et des résultats obtenus au cours de la première phase d'une étude pancanadienne portant sur les représentations et les pratiques des directrices et des directeurs d'école en milieu francophone minoritaire.

Contexte de la recherche

Le rôle de l'école en matière de protection de la langue et de la culture est étayé par des documents dans les recherches de Landry et Allard (1994, 1996 et 1999). Ces chercheurs soulignent que la vitalité ethnolinguistique se compose de facteurs structuraux et sociologiques qui influent sur la survie et le développement d'une minorité linguistique, une forte vitalité ethnolinguistique étant associée à une faible assimilation linguistique et culturelle. Sur le plan sociopsychologique, Landry et Allard (1996) soutiennent que le vécu langagier des membres d'une communauté linguistique se mesure par leurs contacts avec la langue. Ces contacts peuvent être interpersonnels, avec les médias et le paysage linguistique ; ils se produisent aussi au cours des expériences langagières vécues par l'intermédiaire de la scolarisation (Landry et Allard, 1999). Sur le plan purement psychologique, le développement psycholangagier se compose de deux variables : l'habileté à apprendre et à utiliser une langue et la volonté d'apprendre et d'utiliser cette langue.

Selon Landry et Allard (1996), Martel (1991) et Tardif (1993), il est sans équivoque que le système d'éducation est un élément essentiel à la construction du vécu langagier des membres d'une minorité linguistique puisque l'école est souvent la seule institution où l'utilisation de cette langue prédomine. En fait, le modèle du balancier compensateur proposé par Landry et Allard prédit que l'utilisation de la langue de la minorité au foyer *et* à l'école peut permettre de contrer l'assimilation, surtout si on adopte une méthode pédagogique qui permet « d'amener les jeunes à gérer leurs tensions identitaires, à négocier leur identité et leur sens d'appartenance et à devenir des agents de développement dans la communauté » (Landry, 2002 : 1). Il est intéressant de noter que Davis (1999) arrive au même constat en affirmant que l'espoir de préserver les langues existantes repose sur une nouvelle sorte d'éducation, une éducation dans laquelle on réinvente le programme d'études afin de combler les besoins spécifiques des individus dont la langue est en voie de disparition. Le travail qui se fait en milieu scolaire dans le but de préserver des langues minoritaires commence d'ailleurs à faire l'objet d'études un peu partout dans le monde.

Le rôle de l'école dans le maintien de la langue : exemples d'études internationales et nationales

En Amazonie péruvienne, les enfants du peuple shipibo, reconnu pour sa forte identité culturelle, reçoivent une éducation bilingue (Tacelosky, 2001). Pendant les deux premières années, la scolarisation se fait dans la langue maternelle, pendant les deux années subséquentes, l'instruction est offerte en espagnol et en shipibo, et pendant les dernières années du primaire, l'instruction est donnée entièrement en espagnol. Selon Tacelosky, il en résulte pour le peuple shipibo un bilinguisme additif. Sur un autre continent, soit en Afrique du Sud, De Klerk (2000) s'est intéressé au peuple

xhona. Depuis 1994, les parents ont l'option d'envoyer leurs enfants dans une école de langue xhona ou dans une école de langue anglaise. Contrairement au peuple shipibo, les Xhonas ne considèrent pas leur langue comme prestigieuse et par suite de l'Apartheid, la majorité des parents préfèrent que l'éducation de leurs enfants se fasse en anglais, une autre des langues minoritaires du pays, mais qui jouit d'un fort prestige social. Selon les parents, l'acquisition de l'anglais devrait permettre à leurs enfants d'obtenir de meilleurs emplois que s'ils ne parlent que le xhonas.

En Espagne, dans la région de la Catalogne, la planification de la revitalisation de la langue survenue de 1986 à 1996 a eu des résultats positifs (Hoffmann, 2000). En effet, grâce à une promotion intensive dans le secteur public, dans les médias et dans le système d'éducation, le nombre de gens qui communiquent en catalan a augmenté de 20 p. 100 au cours de ces dix ans. Toutefois, depuis 1996, l'immigration, le bilinguisme et la mondialisation des marchés ont eu pour effet de motiver les parents à demander que leurs enfants apprennent le castillan et l'anglais en plus du catalan. Toujours en Espagne, les Basques tentent non seulement de préserver leur langue, qui est l'une des plus anciennes de l'Europe, mais aussi de renverser les effets de l'assimilation que le règne dictatorial de Franco a produits. Lasagabaster (2001) remarque qu'au début du XIX^e siècle, environ 83 p. 100 de la population parlait le basque et qu'en 1975, ce nombre avait chuté à 24 p. 100. Depuis 1978, année où la langue basque a obtenu le titre de langue officielle du Pays basque, aux côtés de l'espagnol, des programmes d'immersion ont été implantés dans les écoles, ce qui fait contrepoids à la prédominance du castillan dans les milieux de travail et dans la communauté.

Chez les Maoris de Nouvelle-Zélande, Bishop (2001) remarque qu'une situation de bilinguisme soustractif se produit, car l'apprentissage de la langue anglaise dans les écoles intégrées nuit à celui de la langue maorie. Selon les résultats de ses recherches, les pratiques des enseignants seraient en cause et si les enseignants tentaient de construire des savoirs avec les élèves plutôt que de leur transmettre des connaissances, il en résulterait d'après lui une valorisation de la culture maorie. Plus près de nous, un phénomène différent s'est produit chez le peuple cri de la baie James. Burnaby et Mackenzie (2001) rapportent que pendant dix ans, les parents ont refusé que leurs enfants reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle, car ils croyaient que le gouvernement espérait ainsi réduire les chances de succès économique de leurs enfants. Toutefois, avec le temps, les parents ont opté pour une éducation dans la langue maternelle pendant les quatre premières années scolaires, pratique qui permet aux Crieux de transmettre leur patrimoine linguistique aux générations suivantes.

Finalement, Gérin-Lajoie (2002) a réfléchi sur le triple rôle des enseignantes et des enseignants en milieu minoritaire francophone en Ontario. Selon elle, ces derniers doivent transmettre les connaissances, assurer la socialisation des élèves aux valeurs sociétales et veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture de la minorité. Cette auteure reconnaît que la famille n'est plus toujours en mesure d'assurer la reproduction de la langue et de la culture puisque la langue d'usage à la maison est de plus en plus l'anglais. Elle soutient qu'il incombe à l'organisation scolaire de mettre en place des mécanismes qui répondent aux besoins des élèves francophones.

Les chercheurs semblent donc s'entendre sur le rôle que joue l'école en tant qu'agente de reproduction et de protection de la langue et de la culture. Qu'en est-il de l'influence qu'ont à leur tour les directrices et directeurs sur la mission des écoles en milieu linguistique minoritaire ?

La contribution des directions d'école à la réussite du projet éducatif

Plusieurs recherches indiquent que le succès d'une école repose en partie sur le leadership de la direction, particulièrement en ce qui a trait au climat de l'école, au développement professionnel des enseignants et à la collaboration avec les parents (voir entre autres Cawelti, 2000 ; Gaskell, 1995 ; Izumi, 2002 ; Lapointe, à paraître ; Scheurich, 1998). Les conclusions d'Owens (1998) relatives au rôle indirect que jouent les gestionnaires de l'éducation dans la réussite scolaire et à l'influence importante qu'ils ont sur la culture organisationnelle de l'école soutiennent ces résultats. Par ailleurs, des études récentes montrent que les responsabilités des directions d'écoles se sont fortement accrues depuis une dizaine d'années et que leur rôle s'est élargi. Par exemple, à la suite de plusieurs entrevues menées auprès de directions d'école du secondaire, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2003) soulignait le fait que les personnes interviewées constataient une augmentation dans leurs responsabilités administratives en même temps qu'une diminution des ressources disponibles. Ainsi, la mise en place des nouveaux programmes, l'encadrement pédagogique des enseignants ainsi que les responsabilités d'ordre politique et communautaire constituent des tâches additionnelles qui occasionnent des défis de taille. Dans les milieux francophones minoritaires, il faut ajouter à cette liste la problématique de l'apprentissage dans un contexte où existent autant un bilinguisme soustractif qu'un bilinguisme additif. Constatant l'importance de l'influence de la direction dans le succès d'une école, Lapointe (2001) réfléchit sur le rôle particulier des directrices et des directeurs d'école en milieu minoritaire :

En réfléchissant à cette réalité, on constate que les directeurs et les directrices des écoles en milieu minoritaire reçoivent un mandat additionnel et spécifique qui diffère fondamentalement de celui des écoles des populations majoritaires car en plus d'assurer l'éducation des enfants, ils doivent fournir un environnement qui assure la qualité de socialisation linguistique et culturelle requise afin d'assurer la maîtrise de la langue maternelle minoritaire. Ce constat mène aux questions suivantes : Que signifie être chef d'établissement scolaire lorsque l'école a le mandat d'aider à protéger et à transmettre une langue et une culture minoritaires ? Comment les directeurs et directrices d'école définissent-ils leur rôle dans un tel contexte ? Quelles tâches spécifiques sont-ils appelés à remplir ? Comment se vivent les relations avec la communauté minoritaire qu'ils desservent et la communauté majoritaire qui les entoure ? (Lapointe, 2001 : 4)

Afin de nous guider dans l'étude de ces questions, la prochaine section fait la synthèse des principaux modèles de leadership actuellement présents en éducation en précisant les effets qu'ils peuvent avoir sur la dynamique de l'école et donc, sur la réussite des élèves.

Principaux modèles de leadership en éducation

Présentement, quatre modèles théoriques dominent le champ d'étude du leadership éducationnel : 1) le leadership transactionnel, auquel nous associons le leadership participatif ; 2) le leadership transformationnel ; 3) le leadership moral, auquel s'apparente le leadership éthique ; 4) le leadership pédagogique.

Selon Owens (1998), le leadership transactionnel constitue le niveau de base dans le développement des savoirs et des habiletés en leadership éducationnel postmoderne.

À ce niveau, le leader invite et encourage les membres de l'équipe-école à construire ensemble une vision de la mission de l'école, à définir les objectifs à atteindre et à s'entendre, dans un climat de négociation, sur les moyens pour y arriver. Les valeurs préconisées sont la participation de tous et de toutes à la définition des objectifs, un certain partage du pouvoir, le maintien des rôles et des fonctions dans l'organisation, l'appui mutuel et l'obéissance dans l'action visant les buts. Cette approche du leadership favoriserait un climat acceptable à l'école et un sentiment de satisfaction relatif. Elle ne serait pas porteuse de véritable développement professionnel chez les enseignants ni d'un climat de confiance durable.

Le leadership transformationnel ou transformatif (Burns, 1978) se distingue du type transactionnel en ce qu'il favorise le développement d'un sentiment de pouvoir et de capacité d'agir chez tous les membres de l'équipe. Il vise la satisfaction de besoins de niveaux supérieurs chez les membres, tels que la réalisation de soi, ainsi que l'engagement et la confiance entière des membres dans l'importance de leur travail. Les valeurs sont l'encouragement mutuel, *empowerment* et la transformation des membres de l'équipe en *leaders*. Le leadership transformationnel serait donc plus apte à créer un climat d'école véritablement positif ainsi qu'un processus de développement professionnel chez les enseignants.

La pratique de gestion en éducation basée avant tout sur un profond respect de la personne humaine se nomme leadership moral (Sergiovanni, 1992) ou éthique (Shields, 2003 ; Starratt, 1991 ; Langlois, 2002). Selon cette manière de voir, chaque action ou décision prise a une influence sur la vie des gens, et il importe d'évaluer cette influence avant d'agir. De plus, il est essentiel de laisser les membres de l'organisation choisir librement et en toute connaissance de cause leur niveau de participation et d'engagement. Les valeurs préconisées sont le respect des personnes dans leur intégralité, la prise en compte des inégalités sociales et la prépondérance des moyens sur les fins. La pratique d'un tel leadership permettrait de créer un climat scolaire véritablement encourageant et respectueux, tant pour les élèves que pour le personnel.

Finalement, le quatrième modèle à retenir, bien qu'il soit absent de la typologie proposée par Owens (1998), est le leadership pédagogique. Ce type de leadership réside au cœur même de l'acte de leadership en éducation et pour cette raison, on peut parfois le tenir pour acquis. Le *leadership pédagogique* désigne en effet un comportement de leader ancré dans la préoccupation pédagogique, attitude qui influe positivement sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants, le personnel non enseignant, les parents et les élèves sont perçus comme des leaders pédagogiques potentiels au même titre que les gestionnaires (Langlois et Lapointe, 2002). En 1998, Sergiovanni a élargi le sens donné au leadership pédagogique pour y inclure une dimension critique. Selon lui, une direction d'école exerce un leadership pédagogique quand elle réussit à développer le capital social et scolaire des élèves ainsi que le capital intellectuel et professionnel des enseignants, investissant ainsi dans la capacité des individus à développer leur propre potentiel. Ces effets potentiels du leadership pédagogique toucheraient donc particulièrement la réussite des élèves en milieu minoritaire.

Ainsi, tenant compte de ces modèles de leadership éducationnel, et aux fins de notre étude, nous ajoutons aux questions posées plus haut par Lapointe (2002) celles qui suivent : Quels types de leadership semblent être les plus pratiqués par les directions d'écoles en milieu francophone minoritaire ? Ces types de leadership sont-ils susceptibles de créer les conditions favorables à la réussite des élèves, particulièrement en ce qui a trait au climat de l'école et au développement professionnel des enseignants ?

Démarche méthodologique

Étant donné la pertinence d'une démarche de type ethnographique pour une étude des valeurs, des représentations et des pratiques des individus (Berg, 2001), nous avons procédé à des entrevues semi-structurées réalisées sur le terrain. Le guide d'entrevue mis au point par Lapointe et Godin comprend des questions relatives aux représentations du leadership en éducation (définitions personnelles de ce que signifie être leader, du rôle et du mandat des leaders, des qualités préconisées en tant que chef d'établissement) et aux pratiques du leadership (description du rôle, des tâches et d'incidents vécus en tant que leaders en éducation). Le guide est constitué de deux parties : la première porte sur la définition générale du leadership en éducation, alors que la deuxième situe les répondants dans le contexte particulier de l'école francophone en milieu minoritaire.

Les données ont été recueillies auprès de directrices et de directeurs d'école (N=15) du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse, et ce, dans deux types d'écoles : des écoles « traditionnelles¹ » et des centres scolaires communautaires. Le nombre total de répondants a été déterminé à l'aide de la technique des niveaux de saturation des données, « un processus au cours duquel on vérifie tout d'abord le caractère répétitif d'une information qui aura attiré notre attention, ceci afin d'établir qu'il s'agit bien d'un objet sociologique, c'est-à-dire d'une donnée qui relève du social et du collectif et non du psychologique et de l'individu. » (Bertaux, 1980 : 135). La durée des entrevues variait de 45 minutes à deux heures et demie, selon la disponibilité des sujets et leur discours. Les entrevues ont été retranscrites de manière intégrale pour ensuite faire l'objet d'une analyse de contenu réalisée par deux codeurs, la fidélité et la validité des résultats étant assurées par l'atteinte d'un pourcentage d'accord intracodeurs de 95 p. 100 et intercodeurs de 85 p. 100.

Afin de procéder à la détermination des profils de leadership des participants et des participantes, les discours ont été analysés à l'aide d'un système de codage manuel et en fonction de grilles de vocabulaire correspondant aux principaux modèles théoriques de leadership relevés lors de la recension des écrits : le type transactionnel, le type transformationnel, le type pédagogique et le type moral. Pour le leadership éthique, nous avons utilisé la grille établie et validée par Langlois (2002) alors que pour les autres catégories, Godin et Lapointe ont conçu et validé de nouvelles grilles lexicales de la façon suivante : les mots clés utilisés par les auteurs (Owens, 1998 ; Burns, 1978 ; Shields, 2003 ; Sergiovanni, 1992 et Starratt, 1991) pour décrire chacun des modèles théoriques de leadership ont été relevés et intégrés à une grille initiale. À l'aide de cette grille initiale, deux codeurs ont ensuite fait l'analyse d'un premier groupe de quatre entrevues et ont à la fois vérifié la validité et la fidélité de leur analyse et repéré les termes permettant de compléter la grille initiale. Finalement, en ce qui a trait aux catégories émergentes, simultanément à la vérification du vocabulaire correspondant à chacune des catégories préétablies et à la création d'une grille lexicale pour les modèles autres que le leadership éthique, les deux codeurs ont tenté de dis-

tinguer et de nommer les catégories qui semblaient ressortir des discours. Ce travail d'analyse thématique comparée a mené à la création de la catégorie *leadership ancré dans un patrimoine vivant* et à la détermination de son vocabulaire propre. C'est aussi à cette étape que les catégories de leadership hiérarchique et administratif ont été définies.

Résultats

Description des écoles

L'effectif scolaire des écoles dites traditionnelles où nous nous sommes rendues varie de 50 à 800 élèves tandis que celui des centres scolaires communautaires se situe entre 30 et 1 000 élèves. Six écoles sont classées comme élémentaires, puisqu'elles sont en mesure d'accueillir des élèves de la maternelle à la huitième année, tandis que les autres reçoivent des élèves de la maternelle à la douzième année. Dans notre échantillon, on compte autant d'écoles en milieu urbain qu'en milieu rural. En se basant sur les données démographiques et linguistiques de Statistique Canada (Recensement 2004), on constate que la majorité des écoles sont situées dans un milieu où l'anglais est dominant, alors que quelques-unes se trouvent dans des régions où la population de langue française est assez importante.

Si l'on répartit les directrices et les directeurs d'école qui ont participé à l'étude en fonction de l'expérience professionnelle, on remarque que huit personnes ont moins de cinq années d'expérience à la direction alors que sept autres en ont cinq années ou plus. Quatre participants ont plus de vingt ans d'expérience en enseignement, huit ont entre dix et dix-neuf ans d'expérience et trois ont moins de dix ans d'expérience.

Profil de leadership des participants

Après avoir terminé l'analyse de l'ensemble des entrevues, nous avons dressé un profil de chaque participant pour l'une et l'autre étape de l'entrevue. Ces profils ont été établis à partir de la présence relative de chacune des catégories calculée, pour chacune des entrevues, sur la base du nombre de lignes associées à chaque catégorie.

Représentations du leadership en éducation : une transformation des profils du général au milieu minoritaire

Dans la première partie des entrevues, au moment de donner la définition générale du leadership en éducation, les discours de huit des quinze participants s'inspirent premièrement du leadership éthique ; viennent ensuite le leadership transformationnel puis le leadership transactionnel. Par contre, dans la seconde partie des entrevues, lorsque les sujets traitent du leadership en milieu minoritaire, les profils changent et on constate que le leadership éthique domine chez tous les participants ; suivent dans l'ordre le leadership ancré dans un patrimoine vivant², puis les leaderships transformationnel et transactionnel (tableau 1).

Tableau 1

Profils de leadership dominants, du général au spécifique

Sujet	Leadership en général	N	%	Leadership en milieu minoritaire	N	%
A	Éthique	95,5	38	Éthique	36,5	63
	Transformationnel	35,5	37	Transactionnel	15,0	9
B	Hiérarchique	59,0	26	Éthique	120,5	51
	Transactionnel	59,5	25	Patrimoine	41,5	18
C	Éthique	56,0	42	Éthique	81,5	66
	Administratif	27,0	20	Transactionnel	13,0	11
D	Transactionnel	13,5	25	Éthique	17,5	32
	Pédagogique	13,0	24	Transactionnel	13,5	25
E	Transactionnel	57,0	40	Éthique	87,0	37
	Administratif	37,5	27	Lié au patrimoine	43,0	18
F	Favorisant l'autonomisation	89,0	47	Éthique	201,0	50
	Éthique	42,5	22	Transformationnel	153,0	38
G	Éthique	32,0	27	Éthique	99,5	50
	Hiérarchique/pédagogique	26,0	22	Transactionnel	31,0	16
H	Éthique	58,5	48	Éthique	87,5	47
	Favorisant l'autonomisation	24,0	20	Lié au patrimoine	54,0	29
I	Éthique	17,5	22	Éthique	76,0	62
	Administratif	15,5	19	Transformationnel	21,5	17
J	Éthique	37,0	39	Éthique	91,0	51
	Transformationnel	25,0	27	Lié au patrimoine	51,0	29
K	Éthique	147,0	51	Éthique	222,5	65
	Transformationnel	47,5	16	Lié au patrimoine	69,5	20
L	Éthique Hiérarchique/	27,5	31	Éthique	25,0	45
	Transactionnel	18,5	21	Transformationnel	17,0	31
M	Transformationnel	25,0	27	Éthique	46,0	36
	Éthique	19,5	21	Transformationnel	42,5	33
N	Transformationnel	21,5	35	Éthique	105,0	58
	Éthique	17,5	28	Lié au patrimoine	24,5	14
O	Hiérarchique	23,0	39	Éthique	24,5	42
	Éthique	22,0	37	Hiérarchique	11,5	20

Légende : La première ligne indique la catégorie la plus présente dans un discours et la deuxième, le second thème le plus mentionné. Lorsque deux ou trois catégories sont sur la même ligne, cela signifie que le discours de la personne comporte une même proportion de lignes portant sur ces thèmes.

Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire

Voici des extraits des entrevues qui illustrent la manière dont les discours des sujets se modifient entre le moment où ils parlent du leadership en éducation de manière générale et celui où il est question du leadership dans une école francophone en milieu minoritaire :

Leadership en général	Leadership en milieu minoritaire
1. Leadership moral <i>Moi, je me base toujours sur les conséquences des actions que je vais porter, sur les personnes qui vont être affectées par ça.</i>	1. Leadership moral <i>Ça prend un engagement de la part des parents. C'est pénible de faire passer un enfant au travers de ça, alors on essaie de découvrir la raison pour laquelle le parent veut vraiment qu'il apprenne en français. Je lui demande : « Et toi, comme parent, tu fais quoi pour aider la situation ? »</i>
2. Leadership transformationnel <i>Il faut être capable de supporter les enseignants puis de montrer que même si on n'a pas tout le temps la chance d'être aussi présent qu'on voudrait l'être dans chacune de leurs classes, chacune de leurs tâches, on est là pour les supporter puis aussi leur donner le pouvoir.</i>	2. Leadership lié au patrimoine vivant <i>Nous autres ici, on n'est pas en train d'enseigner une langue, on est en train de vivre une langue. On doit vivre la langue française dans notre école. C'est comme un héritage qu'on donne.</i>
3. Leadership transactionnel <i>Des fois aussi c'est de voir le point de vue des autres et de se rendre compte que parfois, c'est vrai que leur point de vue fait du sens.</i>	3. Leadership transformationnel <i>Des mots qui ont changé ma vie. Ça c'est une chose que j'ai toujours gardé devant mes yeux avec mes élèves, avec mes parents et toute la communauté : « Tu peux si tu veux ».</i>

En ce qui a trait aux catégories les moins présentes, le leadership ancré dans un patrimoine vivant se situe en première place dans la définition générale du leadership alors que lorsque les chefs d'établissement parlent de leur rôle en milieu francophone minoritaire, le leadership administratif est la catégorie la moins présente dans leur discours. Il est intéressant de noter que le leadership pédagogique est la catégorie dont on parle le moins, tant dans la première que dans la deuxième partie des entrevues (tableau 2).

Tableau 2

Types de leadership les moins présents chez les directrices et directeurs d'école en milieu minoritaire

Sujet	Leadership en général	N	%	Leadership en milieu minoritaire	N	%
A	Lié au patrimoine Pédagogique	0	0	Hiérarchique/pédagogique	1,5	1
		1,5	2	Administratif	3	2
B	Lié au patrimoine Autonomisation	0	0	Administratif	0	0
		3	1	Pédagogique	3	1
C	Lié au patrimoine/pédagogique Autonomisation	0	0	Administratif	0	0
		0	0	Hiérarchique	2	2
D	Lié au patrimoine Hiérarchique	0	0	Admin./pédag./hiérarch.	1	2
		3	6	Lié au patrimoine	2	4
E	Patrimoine Transformationnel	0	0	Hiérarchique	5,5	2
		1	1	Administratif	12,5	5
F	Hiérarchique Pédagogique/lié au patrimoine	0	0	Administratif/hiérarchique	0	0
		1,5	1	Lié au patrimoine	9	2
G	Lié au patrimoine Administratif	0	0	Lié au patrimoine	0,5	0
		3	3	Autonomisation	5	3
H	Lié au patrimoine/pédagogique Administratif	0	0	Pédag./admin./transform.	0	0
		1	1	Hiérarchique	5,5	3
I	Lié au patrim./autonomisation Transformationnel	0	0	Administratif	0	0
		8	10	Hiérarchique	1	1
J	Hiérarchique Administratif	1	1	Admin./transactionnel	0	0
		2	2	Hiérarchique	0,5	0
K	Lié au patrimoine Pédagogique	0	0	Pédag./transactionnel	0	0
		2,5	1	Autonomisation/hiérarch.	4	1
L	Lié au patrimoine/transform. Administratif	0	0	Admin./pédag./particip.	0	0
		6	7	Autonomisation	3	5
M	Lié au patrimoine Administratif	0	0	Pédagogique/admin.	0	0
		1	1	Hiérarchique	0,5	0
N	Pédag./autonomisation Hiérarchique	0	0	Hiérarch./pédag./autonomis.	0	0
		2	3	Transformationnel	11,5	6
O	Transf./autonomisation/lié au patrimoine	0	0	Autonomisation	1,5	3
		2,5	4	Lié au patrimoine	2,5	4
	Administratif	0	0			
		2,5	4			

Discussion

La présentation des résultats a permis de répondre à la première des questions que nous posions un peu plus haut en indiquant, de manière exploratoire, les types de leadership les plus pratiqués par les directrices et les directeurs d'école en milieu francophone minoritaire. L'analyse nous permet en effet de conclure que le leadership éthique est le plus présent dans les discours. Il en va de même d'un nouveau profil de leadership que nous avons nommé *leadership ancré dans un patrimoine vivant*. Viennent ensuite les types transformationnel et transactionnel. Ces types de leadership sont-ils susceptibles de créer les conditions favorables à la réussite des élèves, particulièrement en ce qui a trait au climat de l'école et au développement professionnel des enseignants ? Si on se réfère aux auteurs consultés, le fait que le leadership éthique soit particulièrement présent dans les représentations des directrices et des directeurs d'école constitue une piste positive quant au climat qui peut exister dans les écoles francophones en milieu minoritaire ainsi qu'à l'importance qui y est accordée au développement professionnel des enseignants. La présence d'un discours de type transformationnel appuie également cette hypothèse. Par ailleurs, l'absence d'un discours propre au leadership pédagogique peut indiquer un besoin de sensibilisation et de formation chez les directrices et les directeurs quant à cet aspect de leur rôle. Comme les résultats de la recherche proviennent de discours et non de l'observation de comportements, il importe de poursuivre ces pistes en réalisant des études de terrain plus précises.

Par ailleurs, en ce qui a trait au domaine de l'administration de l'éducation, ces résultats mettent en lumière le caractère particulier que prend le leadership éducationnel dans les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada. Tout d'abord, on peut conclure que, de manière générale, les modèles théoriques actuels sur le leadership en éducation permettent de décrire une partie de l'expérience et des représentations des chefs d'établissement interviewés. La réalité vécue dans un tel contexte serait donc en partie semblable à celle des autres milieux étudiés par les chercheurs en administration scolaire. Deuxièmement, on constate l'émergence d'une nouvelle catégorie de discours liée à un sentiment de responsabilité transgénérationnelle en matière de protection de la langue et de la culture françaises. Ce sentiment n'est pas tourné vers le passé mais plutôt vers l'avenir. Les personnes y expriment une conscience du monde sans frontières dans lequel les jeunes francophones vivent aujourd'hui et du caractère multiculturel de la francophonie canadienne. Les directrices et les directeurs d'école sentent qu'ils peuvent et doivent guider les jeunes vers un avenir où leur patrimoine francophone sera bien vivant. Ces thématiques pourraient sans doute être liées à des constats similaires effectués dans le cadre de recherches sur les représentations de leaders scolaires autochtones (Bryant, 1996 ; Goddard, Foster et Finell, 2001 ; Sadinsky, 2002) et afro-américains (Murthada, 2002).

Mais l'observation la plus importante que les résultats nous permettent de faire est la transformation des profils des participants entre le moment où ils nous décrivent leurs représentations générales du leadership en éducation et celui où ils parlent du leadership en milieu scolaire francophone minoritaire. En effet, d'une étape à l'autre de l'entrevue, les profils de tous les participants se transforment de manière systématique, ce qui illustre le caractère spécifique du leadership éducationnel vécu dans une école en milieu francophone minoritaire. Ce constat souligne également l'importance d'intégrer cette problématique à l'intérieur même des cadres d'analyse et des démar-

ches méthodologiques, à défaut de quoi, on risque à la fois de rendre invisible une réalité unique et de restreindre les connaissances scientifiques sur le leadership en éducation.

Conclusion

En cette période d'interrogation sur le sens et la mission de l'éducation en général, il importe, pour les communautés francophones minoritaires en Amérique du Nord, de mieux comprendre les dynamiques particulières qui s'expriment au sein de leurs écoles en relation avec la réussite « en français » des élèves. Le présent projet de recherche s'insère dans une telle démarche. Les connaissances qu'il produira devraient permettre d'améliorer certaines pratiques éducatives, non seulement du personnel scolaire, mais également des actrices et des acteurs qui appuient l'école francophone dans sa mission.

Nous n'en sommes encore qu'aux débuts de notre étude portant sur les représentations et les pratiques du leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire, mais déjà les données recueillies indiquent des pistes importantes à suivre afin de mieux comprendre ce que signifie *donner une direction* à l'école minoritaire et guider autant ses élèves que sa communauté vers le succès. De plus, nous croyons que « pour les praticiens, la lecture critique des théories et des discours permet de s'approprier des savoirs en les adaptant et en les modifiant graduellement afin qu'ils correspondent à leur réalité propre » (Lapointe, 2002 : 46). Sans une telle démarche, les connaissances scientifiques risquent fort de devenir sources de confusion et de perte d'identité. C'est le sens que nous espérons donner à l'éclairage que nos résultats commencent à apporter quant à la signification du leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire.

NOTES

1. Afin de préserver l'anonymat des personnes qui ont accepté de participer à l'étude, nous devons limiter les précisions données quant aux caractéristiques démographiques de l'échantillon.

2. Le concept initial tout d'abord proposé par Claire Lapointe (2003) était celui de patrimoine, ou *heritage* en anglais. Toutefois, une analyse plus fine des discours des participants l'a menée à faire ressortir la notion de patrimoine vivant comme étant plus juste.

BIBLIOGRAPHIE

BERG, Bruce Lawrence, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 4^e édition, Needham Heights, Allyn & Bacon, 2001.

BERTAUX, Daniel, « L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités », *Histoire de vie et vie sociale, Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 69, p. 197-225.

Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire

- BISHOP, Russell, « Changing Power Relations in Education: Kaupapa Maori Messages for Mainstream Institutions », communication présentée au colloque de l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire, Congrès des sciences humaines et sociales, Québec, mai 2001.
- BOUDREAU, Annette, Lise DUBOIS, Jacques MAURAI et Grant MCCONNEL, « Introduction. L'écologie des langues. Problématique », dans Annette Boudreau, Lise Dubois, Jacques Maurais et Grant McConnel, *L'écologie des langues*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 23-32.
- BRYANT, Myles T., « Contrasting American and Native Views of Leadership », communication présentée à l'Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, ERIC Document Reproduction Service ED402691, 1996.
- BURNABY, Barbara, et Marguerite MACKENZIE, « Cree Decision Making Concerning Language », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 22, n° 3, 2001, p. 191-209.
- BURNS, James MacGregor, *Leadership*, New York, Harper & Row, 1978.
- CAWELTI, Gordon, « Portrait of a Benchmark School », *Educational Leadership*, vol. 57, n° 5, 2000, p. 42-44.
- CHENG, Yin Cheong, « Cultural Factors in Educational Effectiveness: A Framework for Comparative Research », *School Leadership & Management*, vol. 20, n° 2, 2000, p. 207-225.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, 2003, [En ligne], [http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/dirige_s.htm] (25 septembre 2003).
- DAVIS, Wade, « Vanishing Cultures », *National Geographic*, vol. 196, n° 2, 1999, p. 62-89.
- DE KLERK, Vivian, « To be Xhosa or not to be Xhosa. That is the Question », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 21, n° 3, 2000, p. 198-215.
- DIMMOCK, Clive, et Allan WALKER, « Globalisation and Societal Culture: Redefining Schooling and School Leadership in the Twenty-First Century », *Compare*, vol. 30, n° 3, 2000, p. 1-6.
- FOUCHER, Pierre, « Le droit et les langues en contact : du droit linguistique aux droits des minorités », dans Annette Boudreau, Lise Dubois, Jacques Maurais et Grant McConnel, *L'écologie des langues*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 43-68.
- GASKELL, Jane, *Secondary Schools in Canada: The National Report of the Exemplary Schools*. Rapport de recherche ED430750, 1995.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane, « Le rôle du personnel enseignant dans la reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue de sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, p. 125-146.
- GODDARD, J. Tim, Rosemary Y. FOSTER et Jeff FINELL, « Leadership and Culture in a Select Band Controlled School: A Northern Canadian Case Study », communication présentée à la CASEA Annual Conference, CSSE, Université Laval, Québec, mai 2001.
- HELLER, Monica, « L'écologie et la sociologie du langage », dans Annette Boudreau, Lise Dubois, Jacques Maurais et Grant McConnel, *L'écologie des langues*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 175-192.
- HOFFMANN, Charlotte, « Balancing Language Planning and Language Rights: Catalane's Uneasy Juggling Act », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 21, n° 5, 2000, p. 425-441.
- IZUMI, Lance T., *They Have Overcome: High-Poverty, High-Performing Schools in California*, 2002.
- LANDRY, Rodrigue, « Pour une éducation réussie : défis de l'école de langue française et des communautés francophones », communication présentée au 54^e Congrès de l'Association canadienne de l'éducation en langue française, 2001, [En ligne], [http://www.acelf.ca/c/activites/congres/actes_archives/actes54/allocutions.html#alloc-4] (12 mai 2003).
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Ethnolinguistic Vitality: A Viable Construct », *International Journal of Sociology of Language*, n° 108, 1994, p. 15-42.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne », dans Jürgen Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche multidisciplinaire sur le français au Canada*, 1996, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD, « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, 1999, p. 403-433.
- LANDRY, Rodrigue, et Serge ROUSSELLE, *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie, 2003.
- LANGLOIS, Lyse, « Un leadership éthique : utopie ou nécessité », dans Lyse Langlois et Claire Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002, p. 75-93.
- LANGLOIS, Lyse, et Claire LAPOINTE, « Le concept de leadership éducationnel : origines et évolution », dans Lyse Langlois et Claire Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002, p. 1-10.
- LAPOINTE, Claire, « Représentations et pratiques du leadership éducationnel en milieux francophones minoritaires », document de travail, Université de Moncton, 2001.
- LAPOINTE, Claire, « Diriger l'école en milieu linguistique minoritaire », dans Lyse Langlois et Claire Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002, p. 37-48.

- LAPOINTE, Claire, « Putting their Hearts and Souls in it: The Meaning of Educational Leadership in Acadie », communication présentée au symposium *International Trends in Educational Research*, University of Prince Edward Island, 29 août 2003.
- LAPOINTE, Claire, « Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire », dans Lucie DeBlois (dir.), *Réussite scolaire : mieux comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Université Laval, à paraître.
- LASAGABASTER, David, « Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 22, n° 5, 2001, p. 401-425.
- MALHERBE, Michel, *Les langages de l'humanité : une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*, Paris, Seghers, 1983.
- MARTEL, Angéline, *Les droits scolaires des minorités de langues officielles au Canada : de l'instruction à la gestion*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 1991.
- MURTHADA, Khaula, « Spiritual Leadership in Education: An Afro American Perspective », dans Carolyn Shields, Ira Bogotch, Claire Lapointe, Mark Edwards, Khaula Murthada, Anis Sayani et Robert J. Starratt, *Kindling a Flame: Pluralism, Spirituality, and Leadership*, communication présentée à la University Council of Educational Administration Convention, Pittsburg, États-Unis, novembre 2002.
- OWENS Robert G., *Organizational Behavior in Education, Sixth Ed.*, Boston, Allyn & Bacon, 1998.
- SADINSKI, Jane M., « Model of Leadership among the Oglala, Lakota of Pine Ridge, South Dakota: Convergence and Divergence between Tribal Community and School Community Leadership », communication présentée à la University Council for Educational Administration Convention, Pittsburg, États-Unis, novembre 2002.
- SCHEURICH, James Joseph, « Highly Successful and Loving, Public Elementary Schools Populated Mainly by Low-SES Children of Color: Core Beliefs and Cultural Characteristics », *Urban Education*, vol. 33, n° 4, p. 451-491.
- SERGIOVANNI, Thomas J., *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1992.
- SHIELDS, Carolyn M., *Good Intentions are not Enough: Transformative Leadership for Communities of Difference*, Lanham, Maryland, Scarecrow/Technomics, 2003.
- STARRATT, Robert J., « Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership », *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, n° 2, 1991, p. 185-202.
- STATISTIQUE CANADA, *Population selon la langue maternelle, la province et le territoire*, 2004, [En ligne], [<http://www.statcan.ca/>] (20 juin 2004).
- TACELOSKY, Kathleen, « Bilingual Education and Language Use among the Shipibo of the Peruvian Amazon », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 22, n° 1, 2001, p. 39-56.
- TARDIF, Claudette, « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : perceptions et croyances des enseignants », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, n° 4, 1993, p. 787-799.