

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PHÉNOMÉNOLOGIE DU SENS DU LEADERSHIP DES DIRECTIONS D'ÉCOLES  
ONTARIENNES EN CONTEXTE FRANCOPHONE MINORITAIRE ET DE DIVERSITÉ  
ETHNOCULTURELLE, LINGUISTIQUE ET RELIGIEUSE

JEAN-SÉBASTIEN LANDRY

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

AOÛT 2024

© Landry 2024

## Sommaire

Face à l'accroissement de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (ELR) dans les écoles en contexte francophone minoritaire (CFM) ontariennes, le rôle de leadership des directions d'école s'étend au-delà de la simple transmission, protection et valorisation de la langue et de la culture francophone, englobant également la responsabilité d'assurer une éducation inclusive. Cette extension du mandat crée une dynamique complexe, où l'effort de concilier la sauvegarde de l'identité francophone avec l'accueil de la diversité suscite des tensions dans le leadership des directions d'écoles ontariennes. Cependant, très peu d'études empiriques, à notre connaissance, ont étudié le leadership des directions qui adoptent une vision inclusive de la culture francophone, cherchant à l'épanouir en respectant la diversité et l'équité. Par l'entremise d'une démarche qualitative et interprétative auprès de cinq directions d'écoles ontariennes, inspirée de l'approche phénoménologique, nous nous sommes penché sur le sens que donnent ces directions à leur leadership afin de concilier le mandat de la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone avec celui de l'inclusion de la diversité ELR. Dans un deuxième temps, nous avons identifié les ressemblances et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le sens que donnent les directions d'écoles à leur leadership afin de concilier la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone avec l'inclusion de la diversité ELR. Cette approche phénoménologique nous a permis d'analyser en profondeur les données qualitatives de notre collecte de données, telles que les entretiens et le journal de bord du chercheur, pour en extraire le sens et saisir la réalité vécue par les directions d'école, confrontées à ces défis de conciliation dans leur pratique quotidienne.

Les résultats de notre présente étude montrent que les cinq directions d'école sollicitées dans le cadre de cette recherche ne délimitent pas de manière explicite le CFM et le contexte ELR, mais voient plutôt leur leadership comme faisant partie d'un tout unique que nous appelons le contexte réel, ou conciliant. Le leadership de la direction d'école en contexte conciliant s'associe alors à l'équilibre entre la mise de l'avant d'une vision, la coordination d'actions envers la communauté scolaire, et la flexibilité d'adaptation de son identité de leader. Cette modélisation du leadership présente aussi trois tensions qui émergent dans le travail quotidien des directions, chacune ayant ses propres spécificités en fonction de leur contexte et de leur approche du leadership : la tension de concilier la diversité ELR et la consolidation de l'identité francophone, la tension des ressources limitées dans les écoles franco-ontariennes, et la tension de vouloir traiter tous les élèves de la même façon.

Pour aborder ces tensions, nous avons modélisé deux grandes orientations dans le leadership : développer une vision inclusive et transparente, ainsi que cultiver l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu. Des aspects précis du leadership ont été reconnus, tant dans le cadre du CFM que dans celui de la diversité ELR, ainsi que dans un contexte de conciliation. Nous avons ensuite établi des comparaisons et relevé des différences entre ce style de leadership et d'autres approches, telles que le leadership transformatif et le leadership culturel partagé.

Toutefois, cette recherche présente certaines limites. Elle ne peut être étendue à l'ensemble de l'Ontario et n'a pas inclus dans son étude les directions d'écoles francophones catholiques du réseau public. Malgré ces limites, cette recherche offre un aperçu significatif sur le leadership dans un contexte qui tente de concilier les exigences du CFM avec celles de la diversité ELR, ouvrant ainsi des perspectives pour de futures recherches dans ce domaine.

## Remerciements

Comment naviguer entre les lignes d'un mémoire sans avoir tout un cercle autour de soi ? Ce cercle qui m'a donné le courage, la force et la volonté de déposer un mémoire à un port différent de celui que j'ai quitté.

Ce port, il est devenu accessible, non par miracle, mais grâce à la générosité et bienveillance de nombreux professeurs, amis, collègues et famille. Une personne à la fois, tout au long de cette navigation, s'est ajoutée à la rame avec moi. Il me tient donc à cœur de souligner toute ma profonde gratitude envers ces gens dans les lignes qui suivent.

Ainsi, l'étape des remerciements me ramène tout d'abord à la genèse de ce projet, et des gens qui étaient près de moi lors de ce moment. Les premières lignes furent écrites le soir du samedi 6 février 2016. J'étais à mon dernier semestre comme étudiant à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Moncton et je venais d'assister à leur toute première édition du colloque de la Politique d'aménagement linguistique et culturelle (PALC). C'est aux conférenciers maîtres Michel Doucet, et les enseignants Jean Codjo et Yves Doucet que je dois l'inspiration de vouloir m'engager pour la vitalité linguistique et culturelle des communautés en milieu francophone minoritaire dans le cadre d'une maîtrise. Leurs cris d'alarme face au statu quo et à leur questionnement face à la capacité d'accueil des francophones en milieu minoritaire lors de leur conférence ont résonné en moi de sorte que j'ai débuté le soir même la rédaction d'une ébauche de ma problématique.

Je tiens à remercier les professeurs Jean-Marie Thériault, Manon Leblanc, Mathieu Lang, Nicole Ferguson, Nicole Lirette-Pitre et Michel Léger qui ont su me marquer et m'inspirer en me donnant les bases en éducation et dans le domaine de la recherche, me

permettant ainsi de pleinement profiter de ce colloque. C'est leur proximité, leur empathie et leur passion qui m'ont donné une profonde joie à fouler les planchers du Pavillon Jeanne-de-Valois, et qui m'ont amené à vouloir continuer à la maîtrise en éducation.

Ce projet n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien infaillible d'une directrice de recherche en or, Andréanne Gélinas-Proulx. Faisant le saut à Ottawa, j'ai trouvé l'autre bord du pont, à l'Université du Québec en Outaouais, une alliée constante, précise, pertinente et d'une sagesse qui a su me mettre en confiance tout au long de mon parcours. Andréanne m'a ouvert des portes que je n'aurais jamais cru possibles, telle que l'écriture d'un article scientifique ou la participation à des congrès scientifiques. Malgré quelques projets professionnels qui m'éloignaient du Département des sciences de l'éducation, Andréanne a toujours su me soutenir d'une manière infaillible et a cru en mon projet, parfois plus que moi. L'évolution de mon mémoire a aussi apporté l'ajout d'une codirection, Éliane Dulude, qui nous a apporté un regard externe et complémentaire pertinent afin de finaliser ce projet.

Merci aux personnes participantes. Leur accueil, leurs témoignages et leur générosité à partir de vos bureaux m'ont permis d'en apprendre plus sur leur sens du leadership d'une façon très privilégiée.

Je tiens à remercier sincèrement aussi les membres de mon jury, Roula Hadchiti et Paul R. Carr, pour le temps accordé à évaluer et commenter mon travail. Votre rétroaction m'a permis d'améliorer mon travail et de réfléchir à des pistes supplémentaires de recherche. Merci !

C'est à partir de la 100<sup>e</sup> édition de *Thèsez-vous* que j'ai débuté l'écriture de ces remerciements, et je crois qu'il n'aurait pas d'endroit plus approprié. Depuis ma première

retraite d'écriture (la 13<sup>e</sup> édition!) en avril 2017, cet organisme m'a permis de rencontrer de nombreuses belles personnes qui ont su nourrir mon mémoire et ma personne. De nombreux chalets d'écriture et les moments de complicités ont donné une saveur inoubliable à ce long processus d'écriture. Je pense particulièrement à mon premier groupe de « thèseux » informels à Gatineau : Virginie Abat-Roy, Amélie Champagne, François Pays, Laurence Bernard, Isabelle Lefrançois et Marie-Hélène Eddie. Des chalets aux rendez-vous aux Premières Moissons, ce fut une joie de s'encourager. Plus récemment, je me remémore la « Ivy League » à Montréal : Antoine Arcand, Jonathan Dubé, Galaad Lefay, Marie Bernard et Romain Bertrand. Quelle chance de vous compter parmi mes amis au-delà du mémoire !

J'ai une pensée aussi pour mes complices lors de mes cours de maîtrise, Caroline Fiset et Marie-Claude Pariseau, avec qui nous avons partagé des moments de synergie et de détermination.

Merci à André Abat-Roy qui a été une personne clé lors de la transcription de mes entrevues. Son attention aux détails et son intérêt envers mon projet m'ont beaucoup touché. Vive le hareng fumé!

Merci à Chloé Saulas, qui, lors de ce dernier sprint, a plongé dans mes tableaux d'analyse en m'apportant une pensée critique et un regard externe très pertinent. Merci d'avoir cru en moi afin de terminer ce projet. Merci aussi de ton soutien constant qui m'a été très précieux.

J'aimerais aussi remercier mes gestionnaires de la Garde côtière canadienne, Jean Bourdon, Martin Dufour et Marjolaine Gauthier, qui m'ont permis de m'absenter pendant

des périodes critiques et qui m'ont offert un soutien indéniable pour terminer ce projet. Nous y sommes finalement!

Merci au Réseau du savoir sur l'Équité (RESKN) et au Centre de recherche sur les services éducatifs et communautaires (CRSEC) de l'Université d'Ottawa de m'avoir accordé votre soutien en me permettant de parler de ce projet sur vos plateformes.

Finalement, cette expérience de maîtrise n'aurait pas été la même sans tous les professeurs et membres de la direction qui m'ont accordé leur confiance pour des contrats de recherches et qui m'ont permis de collaborer. Les professeurs Andréanne Gélinas-Proulx, Jean Labelle, Philippe Jacquin, David Lefrançois, la doyenne de la recherche Charmain Levy, et le doyen de la formation continue et des partenariats Robert Bilterys. Je vous remercie.

J'aimerais remercier finalement ma famille et mes amis pour votre soutien qui m'a encouragé à ne pas lâcher. Vous savez qui vous êtes, vous m'avez entendu parler de mon mémoire tellement de fois et combien de fois ça semblait interminable, mais nous y voici. Nous voilà à bon port.

## Table des matières

<i>Sommaire</i> .....	2
<i>Remerciements</i> .....	4
<i>Table des matières</i> .....	8
<i>Liste des figures</i> .....	12
<i>Liste des tableaux</i> .....	13
<i>Liste des abréviations</i> .....	14
<b>CHAPITRE I – ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	17
<b>1.1 Problématique générale</b> .....	17
1.1.1 Enjeux sociodémographiques ontariens en contexte francophone minoritaire et mandat de l'École .....	17
1.1.2 Enjeux sociodémographiques ontariens en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et mandat de l'École .....	19
<b>1.2 Problématique spécifique</b> .....	21
1.2.1 Conciliation et tensions des deux mandats des écoles ontariennes en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse .....	22
1.2.2 Conciliation et tensions des deux mandats pour les directions d'écoles ontariennes .....	25
<b>1.3 Question de recherche et objectifs</b> .....	29
<b>CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL</b> .....	31
<b>2.1 Mandat des écoles francophones en contexte francophone minoritaire et rôle         des directions d'écoles</b> .....	31
2.1.1 Rôle des directions d'école en contexte francophone minoritaire .....	34
<b>2.2 Mandat des écoles francophones en contexte de diversité ethnoculturelle,         linguistique et religieuse et rôle des directions d'écoles</b> .....	35
2.2.1 Rôle des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse .....	36
2.2.2 Définition de l'inclusion et l'équité de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse .....	39
<b>2.3 Leadership des directions d'écoles</b> .....	41
2.3.1 Leadership culturel partagé .....	42



2.3.2	Leadership transformatif .....	45
2.3.3	Modèle de la conciliation des mandats par un leadership en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse .....	51
<b>CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE.....</b>		<b>54</b>
<b>3.1</b>	<b>Position ontologique et épistémologique du chercheur .....</b>	<b>54</b>
<b>3.2</b>	<b>Justification de l'utilisation de la méthode phénoménologique.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3</b>	<b>Description du devis de recherche phénoménologique .....</b>	<b>57</b>
3.3.1	Épochê et les présomptions du chercheur .....	58
<b>3.4</b>	<b>Modalités de notre recherche phénoménologique .....</b>	<b>59</b>
3.4.1	Site de la recherche .....	59
3.4.2	Caractère authentique de la personne participante et critères d'échantillonnage .....	60
3.4.3	Procédure de recrutement et caractéristiques des personnes participantes .	61
<b>3.5</b>	<b>Outils de collecte de données .....</b>	<b>62</b>
3.5.1	L'entretien .....	62
	Le journal de bord.....	63
<b>3.6</b>	<b>Analyse des données .....</b>	<b>64</b>
<b>3.7</b>	<b>Critères de rigueur scientifique et considération éthique .....</b>	<b>69</b>
3.7.1	Critère de crédibilité.....	69
3.7.2	Critère de transférabilité.....	70
3.7.3	Critère de fiabilité .....	70
3.7.4	Critère de confirmation .....	71
<b>3.8</b>	<b>Considération éthique .....</b>	<b>71</b>
<b>3.9</b>	<b>Limites de la recherche .....</b>	<b>71</b>
<b>CHAPITRE IV – LES RÉSULTATS .....</b>		<b>74</b>
<b>4.1</b>	<b>Portraits de l'expérience des personnes participantes .....</b>	<b>75</b>
4.1.1	Portrait de l'expérience d'Alejandra .....	75
4.1.2	Portrait de l'expérience de Laurent .....	77
4.1.3	Portrait de l'expérience de Christophe .....	80
4.1.4	Portrait de l'expérience de Viktor .....	86
4.1.5	Portrait de l'expérience de Léon .....	87
<b>4.2</b>	<b>Exercice du leadership : sens transversal.....</b>	<b>89</b>

4.2.1 Le sens du leadership en relation avec le mandat en contexte francophone minoritaire .....	90
4.2.2 Le sens du leadership en relation avec le mandat en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse .....	92
4.2.3 Nature du leadership afin de concilier le mandat du Contexte francophone minoritaire et le mandat du Contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse .....	96
4.2.3.1 Développer les compétences interculturelles pour une communication bienveillante et un leadership emphatique et inclusif .....	96
4.2.3.2 Diriger en s’adaptant et en écoutant .....	97
4.2.3.3 Revendiquer des ressources .....	100
4.2.3.4 Mettre l’élève au centre des décisions .....	101
4.2.4 Sens transversal du leadership des directions .....	102
<b><i>CHAPITRE V – DISCUSSION</i></b> .....	<b>105</b>
<b>5.1 Les tensions de l’expérience de leader en contexte conciliant</b> .....	<b>105</b>
5.1.1 La tension de concilier la diversité ELR et la consolidation de l’identité francophone .....	106
5.1.2 La tension des ressources limitées dans les écoles franco-ontariennes.....	108
5.1.3 La tension de vouloir traiter tous les élèves de la même façon.....	110
<b>5.2 L’expérience du leader en contexte conciliant</b> .....	<b>112</b>
5.2.1 Développer et partager une vision inclusive et transparente pour favoriser l’engagement de tous les acteurs de l’école .....	115
5.2.2 Cultiver l’ouverture d’esprit et l’apprentissage continu pour favoriser l’innovation et l’équité .....	116
<b>5.3 Les similitudes et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le leadership conciliant</b> .....	<b>117</b>
5.3.1 Leadership conciliant et leadership transformatif .....	117
5.3.2 Le leadership culturel partagé .....	123
<b><i>CONCLUSION</i></b> .....	<b>129</b>
<b><i>RÉFÉRENCES</i></b> .....	<b>134</b>
<b><i>APPENDICE A. CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS</i></b> .....	<b>149</b>
<b><i>APPENDICE B. LETTRE DE SOLLICITATION AU CONSEILS SCOLAIRES</i></b> ....	<b>150</b>
<b><i>APPENDICE C. LETTRE DE RECRUTEMENT DES PERSONNES PARTICIPANTES IDENTIFIÉES PAR LES CONSEILS SCOLAIRES</i></b> .....	<b>151</b>

<i>APPENDICE D. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ACTIVITÉS RELIÉES À LA COLLECTE DE DONNÉES .....</i>	<i>153</i>
<i>APPENDICE E. FICHE D'IDENTIFICATION.....</i>	<i>156</i>
<i>APPENDICE F. GUIDE POUR L'ENTREVUE.....</i>	<i>158</i>
<i>APPENDICE G. CERTIFICAT ÉTHIQUE .....</i>	<i>162</i>
<i>APPENDICE H. TABLEAU ALEJANDRA .....</i>	<i>163</i>
<i>APPENDICE I. ARBRE DE THÈME ALEJANDRA .....</i>	<i>165</i>
<i>APPENDICE J. ARBRE DE THÈME LAURENT.....</i>	<i>166</i>
<i>APPENDICE K. ARBRE DE THÈME CHRISTOPHE.....</i>	<i>167</i>
<i>APPENDICE L. ARBRE DE THÈME VIKTOR.....</i>	<i>168</i>
<i>APPENDICE M. ARBRE DE THÈME LÉON.....</i>	<i>169</i>

## Liste des figures

- Figure 1.* Modèle de la conciliation et des tensions des mandats par le leadership assurant la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone en contexte francophone minoritaire ainsi que l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse ..... 26
- Figure 2.* Continuum du rôle de la direction d'école pour favoriser l'inclusion et l'équité de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en Ontario..... 38
- Figure 3.* Napperon-synthèse proposant aux directions d'écoles une définition de leur rôle afin de diriger et d'agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale ..... 39
- Figure 4.* Adaptation française du leadership transformatif de Shields..... 50
- Figure 5.* Modèle de la conciliation du leadership en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse ..... 52
- Figure 6.* Évolution du nombre de nouveaux thèmes après cinq entrevues. .... 61
- Figure 7.* Structure du phénomène de l'expérience du leadership en contexte conciliant 102
- Figure 8.* Structure du phénomène de l'expérience du leadership en contexte conciliant 113

**Liste des tableaux**

Tableau 1	Le sens du leadership en relation avec le mandat en contexte francophone minoritaire.....	91
Tableau 2	Le sens du leadership en relation avec le mandat du contexte ethnoculturel, linguistique et religieux.....	95
Tableau 3	Cultiver les compétences interculturelles pour une communication bienveillante et un leadership emphatique et inclusif.....	97
Tableau 4	Diriger en s'adaptant et en écoutant.....	100
Tableau 5	Revendiquer des ressources .....	101
Tableau 6	Mettre l'élève au cœur des décisions et de la création d'un climat scolaire positif .....	101

**Liste des abréviations**

ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
CFM	Contexte francophone minoritaire
CMÉC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
DÉ	Direction d'école
ELR	Ethnoculturelle, linguistique et religieuse
ILE	Institut de leadership en éducation de l'Ontario
MÉO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
PAL	Politique d'aménagement linguistique

En Ontario, des acteurs scolaires œuvrent dans deux types d'école de langue française du réseau public, soit les écoles publiques et les écoles catholiques. Ces deux types d'écoles se trouvent en contexte francophone minoritaire (CFM) ainsi que dans un contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (ELR) (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2004, 2009a, 2009b, 2009c). En fonction de la dynamique de ces contextes, des mandats sont confiés aux écoles, soit de favoriser l'inclusion de la diversité ELR (MÉO, 2009a, 2009b, 2009c) et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture francophone<sup>1</sup> (MÉO, 2004).

Dès lors, pour les directions d'écoles (DÉ) de langue française en Ontario, il devient nécessaire d'exercer un *leadership*<sup>2</sup> pour remplir ces mandats (Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Gélinas-Proulx et Villella, 2022; Gérin-Lajoie, 2018; Godin et al., 2004; J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018; Lapointe, 2002; Leurebourg, 2013; Weatherall, 2011). Cependant, les études scientifiques de nature empirique ne décrivent pas à notre connaissance le *leadership* exercé par les DÉ de l'Ontario lorsqu'elles concilient spécifiquement ces deux mandats. Nous proposons alors une étude phénoménologique visant à comprendre le sens que donnent les DÉ ontariennes de langue française à leur *leadership* lorsqu'elles concilient ces deux mandats.

Ce mémoire comporte premièrement le chapitre de la problématique qui contient la formulation des objectifs et la question de recherche. Au deuxième chapitre, le cadre

---

<sup>1</sup> Bien que l'expression pourrait être mise au pluriel, dans ce texte, « la culture francophone » est employée au singulier pour concorder avec le MÉO (2004) qui décrit le mandat des écoles ontariennes en CFM et qui définit en 2009b « la culture francophone » comme étant l'expression d'une pluralité d'identité en soulignant que « le bagage culturel des élèves n'est pas identique » (p. 21).

<sup>2</sup> La définition de « *leadership* » et « *leadership* » est la même (Office québécois de la langue française, 2022), mais nous préférons l'utilisation de « *leadership* » dans le cadre de ce mémoire puisque nous préférons la francisation du terme anglais.

conceptuel est présenté, soit les concepts de mandat pour les écoles francophones en CFM et en contexte de diversité ELR et les concepts de rôle et de leadership des directions de ces écoles. Au troisième chapitre, la méthodologie est détaillée, dont le devis de recherche phénoménologique, les modalités de la collecte de données et les critères de rigueur méthodologique. Les quatrième et cinquième chapitres suivent alors respectivement la présentation des résultats de la recherche et la discussion de ces résultats. Le tout se termine par une synthèse des conclusions de la recherche ainsi qu'un rappel des limites de cette étude et les pistes de recherches futures.



## CHAPITRE I – ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de manière générale et ensuite de façon spécifique. Les enjeux de l'École en Ontario en CFM et en contexte de diversité ELR sont énoncés. Ensuite, bien que ces enjeux soient des réalités empiriquement étudiées, il appert que le leadership des DÉ de langue française en Ontario n'est pas documenté à notre connaissance par des études empiriques pour répondre à ces enjeux. Ce constat permet alors de dégager les objectifs et la question de recherche de ce mémoire.

### 1.1 Problématique générale

Dans un premier temps, la problématique générale dresse un portrait des enjeux sociodémographiques ontariens en CFM en Ontario et ceux reliés à un contexte de diversité ELR en CFM. Elle présente aussi les mandats de l'École de langue française prescrits par le MÉO afin de répondre à ces enjeux. Dans un deuxième temps, nous présentons certaines politiques éducatives (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMÉC], 2012; MÉO, 2009c, 2011) qui semblent suggérer la conciliation de ces mandats.

#### 1.1.1 Enjeux sociodémographiques ontariens en contexte francophone minoritaire et mandat de l'École

En Ontario, selon le recensement de 2021, 69,41 % de la population (9 787 295 habitants) parle l'anglais<sup>3</sup> comparativement à 4,20 % (591 855 habitants) pour le français (Statistique Canada, 2021a). La minorité francophone est ainsi sans cesse entourée, de manière

---

<sup>3</sup> Il s'agit de la « langue maternelle », cette dernière étant le terme utilisé par Statistique Canada et réfère à la première langue apprise à la maison et encore comprise.

générale, par une majorité anglophone. Bien que cette simple comparaison ne permette pas de brosser le plein portrait de la francophonie ontarienne (Boissonneault, 2020), il n’empêche que son poids peu élevé au niveau de la province est un facteur qui peut expliquer une tendance baissière de la vitalité linguistique et culturelle francophone en Ontario.

En fait, dans les écoles en CFM, la plus grande présence et le statut perçu supérieur de la langue anglaise inciteraient de plus en plus d’élèves à s’identifier au groupe majoritaire (R. Landry et al., 2010). Cette réalité poserait alors un problème pour la vitalité linguistique et culturelle francophone (CMÉC, 2012; R. Landry et al., 2010; LeBlanc, 2009; MÉO, 2004, 2011; Pilote et Magnan, 2008; Samson, 2018). En effet, plusieurs études (Cormier, 2005; R. Landry, 2015; R. Landry et al., 2013; Pilote et Magnan, 2008) confirment la présence d’un « rapport de force » entre les langues et les cultures anglophone et francophone, ce qui entraînerait des tensions identitaires chez les élèves des écoles en CFM. D’ailleurs, en Ontario, certaines études observent un recul au niveau de la vitalité linguistique et culturelle des communautés francophones minoritaires (Allard et al., 2009; Samson, 2018). Les élèves se retrouveraient donc dans un risque accru de ne pas pouvoir actualiser leur identité linguistique et culturelle de manière soutenue, menant ainsi au bilinguisme soustractif<sup>4</sup> (Pilote et al., 2010).

Par conséquent, en Ontario, un mandat précis et spécifique est proposé à l’École de langue française en CFM pour répondre à cet enjeu :

La spécificité de l’école de langue française réside dans sa mission qui est à la fois d’éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu’elle dessert. La

---

<sup>4</sup> En 1973, Lambert introduit le concept de bilinguisme soustractif pour évoquer la perte linguistique chez des personnes issues de communautés minoritaires évoluant dans une société ne reconnaissant pas officiellement leur langue maternelle. Il contraste ce phénomène avec le bilinguisme additif, observé principalement en milieu scolaire, où l’apprentissage d’une nouvelle langue n’entrave pas la maîtrise de la langue première.

protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture sont explicitées par son mandat. (MÉO, 2004, p. 13)

Pour réaliser ce mandat, l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF, 2009), R. Landry et al. (2010) et le MÉO (2004), entre autres, suggèrent au personnel scolaire d'assurer la socialisation langagière des élèves en français et de mettre en œuvre un processus de construction identitaire francophone. Pourtant, les écoles de l'Ontario en CFM sont imprégnées dans un contexte de diversité ELR et certains enjeux supplémentaires en découlent.

### **1.1.2 Enjeux sociodémographiques ontariens en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et mandat de l'École**

Selon le recensement de 2021, 4 206 585 personnes, c'est-à-dire 30,0 % de la population canadienne, étaient nées à l'extérieur du Canada (immigrantes, résidentes permanentes), 9 437 320 personnes (67,3 %) étaient nées au Canada (non-immigrantes) et 387 850 personnes (2,8 %) étaient résidentes non permanentes. En comparant les données de 2016 et 2021, on observe une augmentation significative de la diversité au Canada. En 2016, plus de 250 origines ethniques étaient rapportées, reflétant une diversité déjà remarquable (Statistique Canada, 2017b). En 2021, cette diversité semble s'être élargie avec plus de 450 origines ethniques et culturelles, 200 lieux de naissance, 100 religions, et 450 langues (Statistique Canada, 2022b). Cette évolution souligne non seulement la croissance continue de la diversité ELR du Canada, mais aussi son rôle croissant en tant que société accueillant une vaste gamme de communautés du monde entier. L'Ontario ne fait pas exception, entre 2001 et 2021, la proportion de personnes immigrantes a augmenté, passant de 20 % (3 024 375) à 30 % (4 206 585) de la population totale (Statistique Canada, 2021b). Les trois

principaux lieux de naissance de l'ensemble des personnes immigrantes vivant en Ontario en 2021 étaient l'Inde, la Chine et les Philippines.

Ainsi, de concert avec cette augmentation de la diversité ELR au sein de la population ontarienne, depuis 2009, des comités d'admission permettent d'accélérer le processus pour les élèves francophones issus de l'immigration qui ne sont pas des ayants droit à la scolarité dans la langue de la minorité (MÉO, 2009a) afin qu'ils puissent être admis dans les écoles de langue française en Ontario. De plus, depuis la dernière décennie, les conseils scolaires francophones en Ontario ont vu une augmentation des inscriptions des élèves dont la première langue n'est pas le français (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2014; Statistique Canada, 2017a).

En réponse à l'accroissement de la diversité ELR, un mandat supplémentaire est donc exigé aux écoles ontariennes en CFM, soit d'assurer une inclusion et l'équité pour la diversité ELR (MÉO, 2009a, 2009b, 2009c). Une éducation inclusive est donc encouragée pour que « tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat » (MÉO, 2009a, p. 6). Il s'agit alors de « faire la promotion de l'équité et de l'inclusion » (MÉO, 2009c, p. 17) et de « mettre en œuvre les politiques, les programmes et les plans d'action du conseil scolaire sur l'équité et l'éducation inclusive en tenant compte de la diversité des membres de leur communauté scolaire » (MÉO, 2009b, p. 23). Plus récemment, le MÉO a instauré le *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation* (MÉO, 2017). Ce dernier vise à identifier et à éliminer les obstacles discriminatoires dans les écoles et les conseils scolaires, en mettant l'accent sur le soutien des groupes les plus marginalisés et vulnérables. Dans le cadre de ces politiques du MÉO, l'inclusion signifie que chaque élève est valorisé, accepté et a accès à une éducation de

qualité sans discrimination, en adaptant les systèmes, les pratiques et les programmes pour répondre à leurs besoins diversifiés. L'équité, pour sa part, vise à reconnaître et à adresser les obstacles systémiques afin de garantir à tous les élèves un accès égal aux opportunités éducatives, en tenant compte de leurs besoins individuels.

Les DÉ, par leur leadership, sont certes porteuses de ce dernier mandat, mais ont aussi pour mission de transmettre, de protéger et de valoriser la langue et la culture francophone (ACELF, 2008, 2013, 2014; Boudreau, 2014; CMÉC, 2012; Gélinas-Proulx et Villella, 2022; J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018; MÉO, 2009a, 2009b, 2009c, 2011, 2013, 2014, 2017). Or, en dépit des efforts de conciliation des mandats du MÉO, des tensions subsistent, nécessitant une redéfinition du mandat de l'École en CFM qui s'inscrit également dans un contexte de diversité ELR (J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018), et cela soulève la question de la nature du leadership des DÉ face à ces enjeux.

## **1.2 Problématique spécifique**

Dans cette section, la tension découlant de la conciliation des deux mandats pour l'école est explicitée. La conciliation actuellement observée dans la littérature sous la perspective d'une DÉ est ensuite présentée. Puis, trois constats sont tirés à partir de notre recension des écrits sur la nature du leadership des DÉ de langue française en Ontario pour concilier ces deux mandats. L'objectif et la question de recherche sont finalement présentés.

### **1.2.1 Conciliation et tensions des deux mandats des écoles ontariennes en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

La conciliation des deux mandats paraît incontournable pour le MÉO (2011) et le CMÉC (2012). Par exemple, le MÉO (2011) précise qu'il faut « inclure la culture d'origine de chaque élève dans l'espace scolaire et accueillir la francophonie dans toutes ses formes » (p. 25), mais aussi « connaître, comprendre et partager le mandat particulier de l'école à protéger, valoriser et transmettre la langue française et la culture francophone » (p. 6). Par ailleurs, l'Institut de leadership en éducation de l'Ontario (ILE, 2013) établit comme pratique organisationnelle pour les directions d'écoles catholiques du réseau public de « nourrir la foi, la communauté et la culture catholiques », tout en incarnant un engagement vis-à-vis des valeurs évangéliques. Cependant, la note n° 119 du MÉO (2014) énumère huit domaines d'intervention dans la politique d'équité et d'éducation inclusive des conseils scolaires, dont un domaine aborde « les adaptations pour diverses religions ». Le *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation* du MÉO (2017) souligne l'importance de « reconnaître et d'éliminer les autres obstacles et les expériences de discrimination uniques auxquels certains élèves peuvent faire face quand des facteurs tels que la race, la classe, l'identité sexuelle, la religion et les capacités physiques ou intellectuelles se conjuguent » (p. 10). Du fait de leur concurrence pour des ressources limitées dans des territoires identiques, des tensions sont palpables entre les écoles. Ces tensions sont exacerbées par le secteur catholique, qui prend des décisions sur la base de critères religieux. Cette approche peut mener à des pratiques de discrimination à l'embauche, comme le refus d'un enseignant en raison de sa confession musulmane. De telles décisions, qui sont souvent source de

controverse, rendent la réalisation de leur mission éducative plus complexe. Ainsi, nous identifions une tension venant des politiques du MÉO entre, d'une part, « inclure la culture d'origine de chaque élève » et, d'autre part, « protéger, valoriser et transmettre la langue française et la culture francophone ». De même, une autre tension émerge entre « nourrir la foi, la communauté et la culture catholique » et « éliminer les obstacles et les expériences de discrimination basées sur la religion ». Nous estimons que ces tensions pourraient influencer la manière dont la direction exerce son leadership.

D'ailleurs, des recherches évoquent aussi ces tensions et défis à concilier les mandats de l'École. Gérin-Lajoie (2008) pointe le « rôle contradictoire » de l'école qui découle de son double mandat : assurer une « véritable inclusion » tout en « privilégiant une langue et une culture » (p. 27). À partir d'une étude ethnographique chez neuf personnes enseignant en Ontario, cette chercheuse mentionne que « l'hétérogénéité de la clientèle scolaire est très peu prise en compte dans les pratiques pédagogiques [...] et que l'école de langue française située en milieu minoritaire fonctionne dans une structure "majoritaire" » (p. 33). Farmer et Labrie (2008) renchérissent en affirmant que les écoles en CFM ont l'ambition de respecter la diversité, mais que « l'orientation donnée aux établissements [...] ne vient pas foncièrement transformer la culture de l'école de langue française » (p. 386). D'ailleurs, l'ACELF (2008) affirme que même si

le milieu éducatif reconnaît l'obligation qui est la sienne d'adapter l'école aux besoins des élèves dans toutes leurs diversités [...], il semble exister un écart important entre la conscience de ce qui devrait être accompli et ce qui se passe vraiment sur le terrain (p. 11).

Or, ces tensions relatées il y a une quinzaine d'années sont-elles toujours d'actualité?

Il est donc envisageable que ces tensions, dans l'exercice du leadership par les DÉ, soient présentes dans les efforts de conciliation des mandats des écoles, qui requièrent que ces acteurs collaborent en vue de forger une identité unique. Cependant, qu'en est-il du sens<sup>5</sup> que l'on donne à ce leadership ? À quoi ressemble-t-il ? Cela rejoint Gérin-Lajoie (2020) qui souligne que

la référence à la construction identitaire francophone est omniprésente dans les propos tenus par le ministère de l'Éducation de l'Ontario même s'il n'explique pas comment faire ce pont entre ce désir d'une identité francophone et la grande diversité des élèves sur les plans racial, ethnique et linguistique (p. 177).

Un aspect du problème pourrait résider dans le fait que les ressources éducatives tendent souvent à adopter une perspective dualiste, qui, involontairement, peut mener à une marginalisation « inconsciente » des personnes allophones, exogames non francophones<sup>6</sup>, ou de celles qui vivent à la frontière des deux communautés linguistiques (Gauthier, 2020). Marquis et al. (2022) formulent la question suivante pour le contexte du Sud-Est Néo-Brunswickois, qui, selon nous, reflète l'aspiration à concilier les tensions : « Comment rendre les institutions éducationnelles plus inclusives en préservant les droits de la minorité tout en respectant les projets langagiers familiaux? » (p. 16).

---

<sup>5</sup> Dans le cadre de cette recherche, le « sens » fait référence à la signification d'une expérience (Fortin et Gagnon, 2016 ; Giorgi, 1997), soit l'expérience du leadership vécue par les DÉ. La méthodologie discute comment nous accédons à ce sens par l'entremise d'une approche phénoménologique.

<sup>6</sup> Lorsqu'il s'agit de présenter la transmission de la langue à l'enfant par les parents, une famille est considérée comme exogame lorsque l'un des deux parents parle français, endogame lorsque les deux parents parlent français, et allophone lorsqu'aucun des parents ne parle français (Marquis et al., 2022).



### 1.2.2 Conciliation et tensions des deux mandats pour les directions d'écoles ontariennes

En Ontario, depuis 2009, plusieurs guides et ressources firent leur apparition afin d'encourager la conciliation de l'inclusion de la diversité ELR avec le mandat des écoles en CFM (MÉO, 2009a, 2009b, 2009c, 2011, 2013, 2014, 2017). Par exemple, des stratégies d'accueil, d'accompagnement et de rétention afin de répondre à un contexte de diversité ELR sont accessibles en ligne pour les DÉ (MÉO, 2009a); l'éducation interculturelle et transculturelle se devant d'être mise de l'avant par celles-ci (MÉO, 2009c). Pourtant, des recherches empiriques récentes soulèvent ce qui semble une tension pour les DÉ lors de la conciliation des deux mandats (Boudreau, 2014; Gélinas-Proulx, 2014; Leurebourg, 2013; Villella, 2021). Par exemple, Gélinas-Proulx (2014), dans sa thèse de doctorat, présente une DÉ de langue française de l'Ontario qui se demande comment trouver un équilibre entre promouvoir la fierté francophone et la diversité :

Comment faire de la place pour tout le monde sans que ça embarque sur l'autre? Peut-être que c'est parce que ça fait quarante-sept ans qu'on dit go franco go, mais je me dis [...] je veux dire go franco go puis je vais dire go Haïti go, puis go tous les autres pays. Ça se conjugue comment concrètement? (p. 178).

Tandis que Leurebourg (2013) présente une DÉ de l'Ontario qui précise que lorsqu'on prend des décisions pédagogiques complexes, « on doit tenir compte d'abord et avant tout de notre clientèle francophone » (p. 286). L'expérience des DÉ se traduirait donc par la même tension de concilier la diversité ELR et la consolidation de l'identité francophone. Cela rejoint alors l'essai théorique de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018) qui souligne que lors de la promotion de ces deux mandats, les DÉ vivent des tensions.

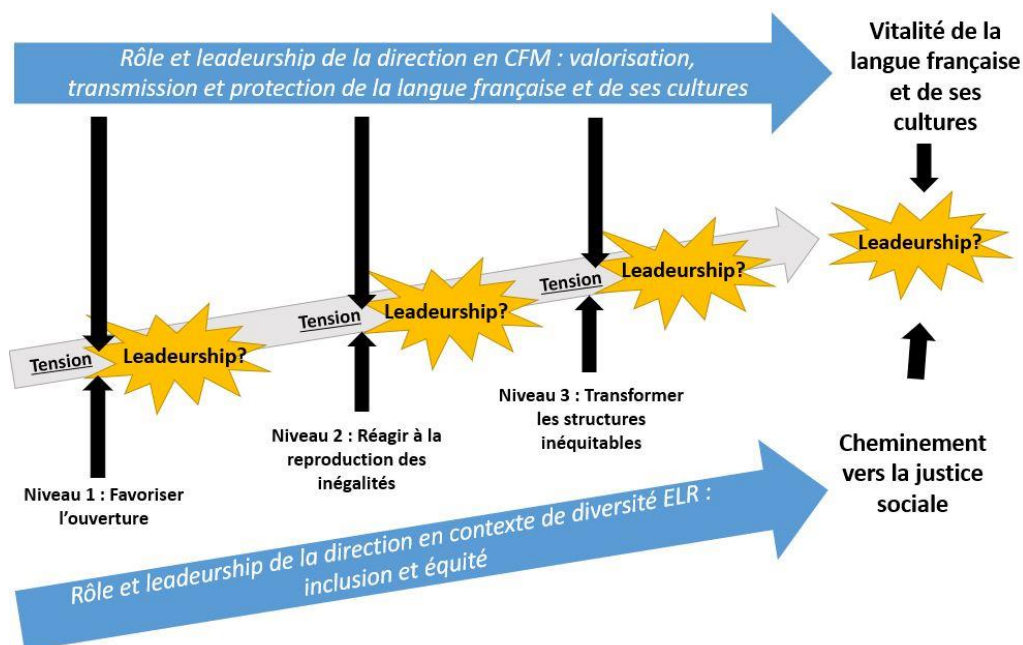


Figure 1. Modèle de la conciliation et des tensions des mandats par le leadership assurant la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone en contexte francophone minoritaire ainsi que l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (tiré de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018).

En effet, cette équipe de recherche émettent l'hypothèse qu'il est complexe d'atteindre la conciliation entre la transmission, la valorisation et la protection de la langue française et des cultures des communautés francophones et l'inclusion de la diversité ELR en fonction des trois niveaux menant à la justice sociale qui sont présentés dans le prochain chapitre.

Cette hypothèse concorde avec les résultats de Boudreau (2014) au Nouveau-Brunswick. Elle note qu'une DÉ ressent le besoin de réaliser une véritable « gymnastique » pour assumer son rôle de passeur culturel<sup>7</sup>, tout en prêtant une attention particulière aux

<sup>7</sup> « Le passeur culturel accompagne la personne, élève ou adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions significatives de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures. Par des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement. Le passeur culturel amène donc la personne à faire des choix

nouvelles personnes arrivant au pays (p. 106). De plus, Boudreau et Gaudet (2018) constatent souvent des obstacles à remplir ce rôle en raison du manque de formation sur l'usage des ressources disponibles pour mener à bien les deux mandats de l'école. Au sud-est du Nouveau-Brunswick, Bourgoin (2023) évoque un « processus de négociation » auquel la direction est confrontée, mettant en équilibre la culture individuelle de chaque élève et la culture collective. Une direction précise particulièrement « qu'un élève peut s'identifier à deux, trois, quatre différentes cultures, puis intégrer les parties qu'il apprécie de chacune, puis un peu négocier sa propre identité » (p. 52).

Face à ces constats, nous nous questionnons sur le sens que donnent les DÉ de langue française en Ontario à leur leadership afin de tenir compte de cette conciliation des mandats, et si des tensions apparaissent dans l'exercice de leur leadership. En fait, aucune étude empirique à notre connaissance ne porte sur le leadership des DÉ spécifiquement pour la mise en œuvre de ces deux mandats en Ontario. Toutefois, quelques essais théoriques portent sur la conciliation des mandats par le leadership des DÉ en CFM et en contexte de diversité ELR.

À partir d'une recension des écrits, nous remarquons qu'on prescrit aux directions de concilier les deux mandats par des formes de leadership qui ne sont pas empiriquement étudiées (J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018). Premièrement, plusieurs organismes (ACELF, 2014; CMÉC, 2012; MÉO, 2009c) proposent à la direction d'adopter un leadership culturel partagé. Ce dernier promeut une approche décentralisée de la direction, privilégiant un dialogue authentique, un climat de confiance, et une appropriation profonde

---

éclairés qui contribueront au développement et à l'affirmation de son identité. La motivation qui en découlera a de fortes chances d'amener cet individu à s'identifier à la culture francophone et à la vivre par le biais de ses comportements » (ACELF, 2009, p. 10).

de la langue française. Il encourage les leaders à s'éloigner des structures hiérarchiques traditionnelles et à embrasser une vision inclusive de la culture francophone, cherchant à l'épanouir en respectant diversité et équité. Cependant, cette forme de leadership fut très peu étudiée, à notre connaissance, en CFM. En effet, seulement la composante du leadership partagé dans un rôle de passeur culturel fut observée chez deux directions au sud-est du Nouveau-Brunswick (Bourgoin, 2023). Il nous semble donc nécessaire d'approfondir les recherches sur ce sujet.

Par ailleurs, de nombreux scientifiques mettent en avant la nécessité pour une DÉ d'adopter divers styles de leadership en CFM (Boudreau, 2014; Godin et al., 2004; Lapointe, 2002; Leurebourg, 2013; Weatherall, 2011). Il semble pourtant approprié de modéliser les pratiques de leadership selon les différents contextes en évolution (J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018). En effet, Gélinas-Proulx et Shields (2016) ainsi que Gélinas-Proulx et Villella (2022), pour leur part, ont argumenté de manière théorique, à partir d'une recension des écrits exhaustive, qu'il existe des liens entre les modèles théoriques de leadership actuellement connus en CFM et les huit principes de la théorie du leadership transformatif de Shields (2012, 2016, 2020). Ce dernier vise à remettre en question et à transformer les pratiques institutionnelles injustes en créant des environnements éducatifs inclusifs et équitables pour tout le monde. Le leadership transformatif semble prometteur pour le CFM pour deux raisons. D'abord, le leadership ancré dans un patrimoine vivant (Godin et al., 2004), le leadership éthique (Godin et al., 2004) et le leadership créatif (Boudreau, 2014) en CFM ont été étudiés par des recherches empiriques et concordent avec les principes du leadership transformatif (Gélinas-Proulx et Shields, 2016). Deuxièmement,

Gélinas-Proulx et Shields (2016) argumentent que la théorie du leadership transformatif est pertinente pour un contexte de diversité ELR (Shields, 2010, 2012).

Bref, une étude empirique reste à être réalisée par rapport au sens du leadership des DÉ en CFM et en contexte de diversité ELR afin de savoir si le leadership culturel partagé, transformatif ou un nouveau type de leadership est vécu par les directions.

Au regard de ces constats, il est ainsi précoce de tirer une conclusion sur le sens du leadership donné par les DÉ ontariennes de langue française qui cherchent à concilier les deux mandats prescrits par le MÉO et les tensions qui en découlent. Il semble alors nécessaire de mieux comprendre le leadership de ces directions ontariennes en proposant une recherche empirique de type phénoménologique.

### **1.3 Question de recherche et objectifs**

Notre question de recherche est la suivante : Quel sens les directions d'écoles donnent-elles au leadership qu'elles exercent pour concilier le mandat de protection, de valorisation et de transmission de la langue et de la culture francophone à l'école en contexte francophone minoritaire avec celui de l'inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?

Nous proposons comme premier objectif de décrire le sens que donnent les DÉ francophones ontariennes à leur leadership afin de concilier le mandat de la protection, de la valorisation et de la transmission de la langue et de la culture francophone avec celui de l'inclusion de la diversité ELR. Notre deuxième objectif est d'identifier les ressemblances et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le sens

que donnent les DÉ à leur leadership afin de concilier la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone avec l'inclusion de la diversité ELR.

Les concepts clés de ces objectifs seront définis dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre sera consacré à définir les deux mandats du MÉO ainsi que les rôles des directions en CFM et en contexte d'inclusion de la diversité ELR. Ce chapitre aborde finalement les modèles théoriques du leadership susceptibles de permettre une conciliation des deux mandats.

### **2.1 Mandat des écoles francophones en contexte francophone minoritaire et rôle des directions d'écoles**

L'expression « contexte francophone minoritaire » (CFM) au Canada signifie une communauté francophone située dans un contexte où l'anglais a une place dominante (R. Landry et al., 2010). Un CFM est donc caractérisé par une disproportion entre les locuteurs anglophones et francophones; les francophones étant alors en minorité sur le plan provincial comparativement aux anglophones (R. Landry et al., 2010). Par francophone, on retient la définition utilisée par le gouvernement de l'Ontario depuis 2009 (Ontario, 2016), soit :

1. les personnes pour lesquelles la langue maternelle est le français,
2. les personnes pour lesquelles la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui l'utilisent le plus souvent à la maison.

Par conséquent, l'école est parfois l'unique endroit dans la communauté en CFM qui « favorise un discours légitimant [la langue française] qui fait contrepoids à la forte légitimité culturelle de la langue anglaise » (R. Landry, 2015, p. 77). L'école est alors la « pierre angulaire » de la vitalité linguistique et culturelle francophone de la communauté en CFM

(R. Landry et al., 2010; LeBlanc, 2009; Pilote et Magnan, 2008) par son mandat de valoriser, de transmettre et de protéger la langue et la culture francophone. Selon R. Landry et al. (2010), la réalisation de ce mandat en CFM est cruciale puisqu'un environnement familial et socioculturel anglo-dominant influence un développement langagier dans cette langue. Dans un tel environnement, l'élève peut développer un bilinguisme soustractif, une construction identitaire fortement anglophone, ce qui affaiblit la vitalité linguistique et culturelle de la communauté francophone. Dans les écoles en CFM, il faut donc être conscient du rapport de force entre l'anglais et le français qui enclenche un cercle vicieux pour les élèves et les communautés francophones (R. Landry et al., 2010). Il est d'ailleurs noté par plusieurs scientifiques (Cormier, 2005; R. Landry, 2015; R. Landry et al., 2013; Pilote et Magnan, 2008) que la construction identitaire chez les élèves francophones est complexe en raison de ce rapport de force propre aux cultures francophone et anglophone.

Pour cette étude, la définition du concept de construction identitaire adoptée est celle de l'ACELF (2006). Après de vastes consultations, l'ACELF caractérise ce processus comme étant « hautement dynamique, au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir, en fonction des contextes sociaux et de l'environnement naturel où elle évolue » (p. 12). L'ACELF (2006) souligne que le projet éducatif d'une école ou d'un centre de service à la petite enfance et à la famille, dans ses objectifs, sa formulation et ses actions, doit nécessairement prendre en compte la construction identitaire. Ainsi, le mandat des écoles en CFM s'inscrit dans une dynamique de reconnaissance du rôle essentiel des établissements scolaires dans la construction identitaire des élèves, dynamique renforcée par l'introduction de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982. Cet article, perçu comme le fondement de la dualité



linguistique canadienne (Foucher, 2007, cité dans Pilote et al., 2010), établit non seulement le droit à l'éducation en langue minoritaire, mais aussi la transmission des valeurs culturelles et linguistiques, tout en limitant la domination du groupe linguistique majoritaire (Pilote et al., 2010). Grâce à cette reconnaissance juridique, les communautés francophones ont acquis des outils essentiels pour combattre l'assimilation. D'ailleurs, la reconnaissance du rôle crucial des écoles francophones dans la transmission et la protection de la langue et de la culture s'étendent à travers le Canada. Des ministères de l'Éducation et des conseils scolaires de plusieurs provinces, dont la Colombie-Britannique, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick et l'Ontario, ont tous affirmé la mission vitale de leurs écoles francophones en CFM (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2021; Division scolaire franco-manitobaine, 2023; MÉO, 2004; Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014). Ces politiques et reconnaissances démontrent une tendance nationale affirmant l'importance des écoles francophones dans le renforcement de l'identité linguistique et culturelle en CFM.

En Ontario, selon la Politique d'aménagement linguistique (PAL) du ministère de l'Éducation, une école francophone de la province a des responsabilités spécifiques en matière de construction identitaire. La PAL établit non seulement l'impératif pour les écoles francophones de garantir une éducation de qualité en français, mais elle insiste également sur leur rôle central dans la construction, la transmission et la revitalisation de l'identité francophone en Ontario (MÉO, 2004). Elle voit aussi l'école comme un lieu de socialisation, de partage et de collaboration entre les élèves, les parents et la communauté francophone (MÉO, 2004). En somme, la responsabilité des DÉ francophones en Ontario dans la construction identitaire des élèves est clairement établie par la PAL.

### 2.1.1 Rôle des directions d'école en contexte francophone minoritaire

Le rôle des DÉ en CFM est aussi mis en exergue par la littérature scientifique hors Québec, soulignant qu'à l'opposé des DÉ en milieu majoritaire, leur rôle va au-delà de la gestion administrative et pédagogique habituelle (Boudreau, 2014; Bourgoïn, 2023; Godin et al., 2004; Lapointe, 2001, 2002; Leurebourg, 2013; Racine, 2008). Leur rôle est renforcé par les défis uniques associés à la promotion et à la protection de la langue et de la culture francophone dans un environnement majoritairement anglophone ou non francophone. Entre autres, comme le mettent de l'avant Godin et al. (2004), ces directions sont chargées de la promotion vigoureuse du français en tant que langue d'enseignement et de communication quotidienne. S'appuyant sur les mots de Lapointe (2001), il est clairement établi qu'

en plus d'assurer l'éducation des enfants, ils [les directeurs et les directrices des écoles en milieu minoritaire] doivent fournir un environnement qui assure la qualité de la socialisation linguistique et culturelle requise afin d'assurer la maîtrise de la langue maternelle minoritaire (p. 4).

Boudreau (2014) ajoute que ces directions doivent être proactives dans l'établissement de collaborations entre leurs membres du personnel, leur district scolaire, les parents et la communauté. Ces responsabilités sont renforcées par la nécessité d'une sensibilisation constante à l'importance de l'éducation en français, tout en assurant une liaison efficace avec les parents, en particulier ceux non francophones (R. Landry, 2010; Marquis et al., 2022). Ce rôle complexe témoigne de l'importance cruciale de la direction d'école en CFM pour la préservation, la promotion et la transmission de la langue et de la culture françaises dans des environnements souvent majoritairement anglophones.

Toutefois, nous avons vu que ce rôle ne tient pas compte d'un autre mandat tant pour les écoles que pour les directions, soit l'inclusion et l'équité de la diversité ELR dans les écoles ontariennes en CFM.

## **2.2 Mandat des écoles francophones en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et rôle des directions d'écoles**

Conformément aux politiques du MÉO, l'école a le mandat de fournir une éducation de qualité en français tout en respectant et en valorisant la diversité ELR. En 2021, le MÉO a mis l'accent sur l'équité et l'inclusion dans son cadre stratégique pour les écoles francophones. Il stipule que les écoles doivent promouvoir l'égalité des chances pour tous les élèves, indépendamment de leur origine ethnique, leur langue ou leur religion, et doivent travailler à éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la participation.

Ainsi, un environnement de diversité ELR exige l'utilisation de stratégies d'accueil, de soutien et de maintien pour tous les élèves ayant droit à l'éducation en français (MÉO, 2009a). De surcroît, il incombe également à l'école de promouvoir une éducation à la fois interculturelle et transculturelle (MÉO, 2009c), et de « mettre en œuvre les politiques, les programmes et les plans d'action du conseil scolaire sur l'équité et à l'éducation inclusive en tenant compte de la diversité des membres de leur communauté scolaire » (MÉO, 2009b, p. 23).

En contexte majoritaire francophone, Laroche et al. (2020) abordent le mandat des écoles francophones en contexte ELR en mettant l'accent sur l'importance de l'inclusion et de l'équité. Ces scientifiques soulignent que les écoles francophones doivent non seulement offrir une éducation de qualité en français, mais aussi reconnaître et valoriser la diversité des élèves, notamment par le développement d'approches pédagogiques adaptées

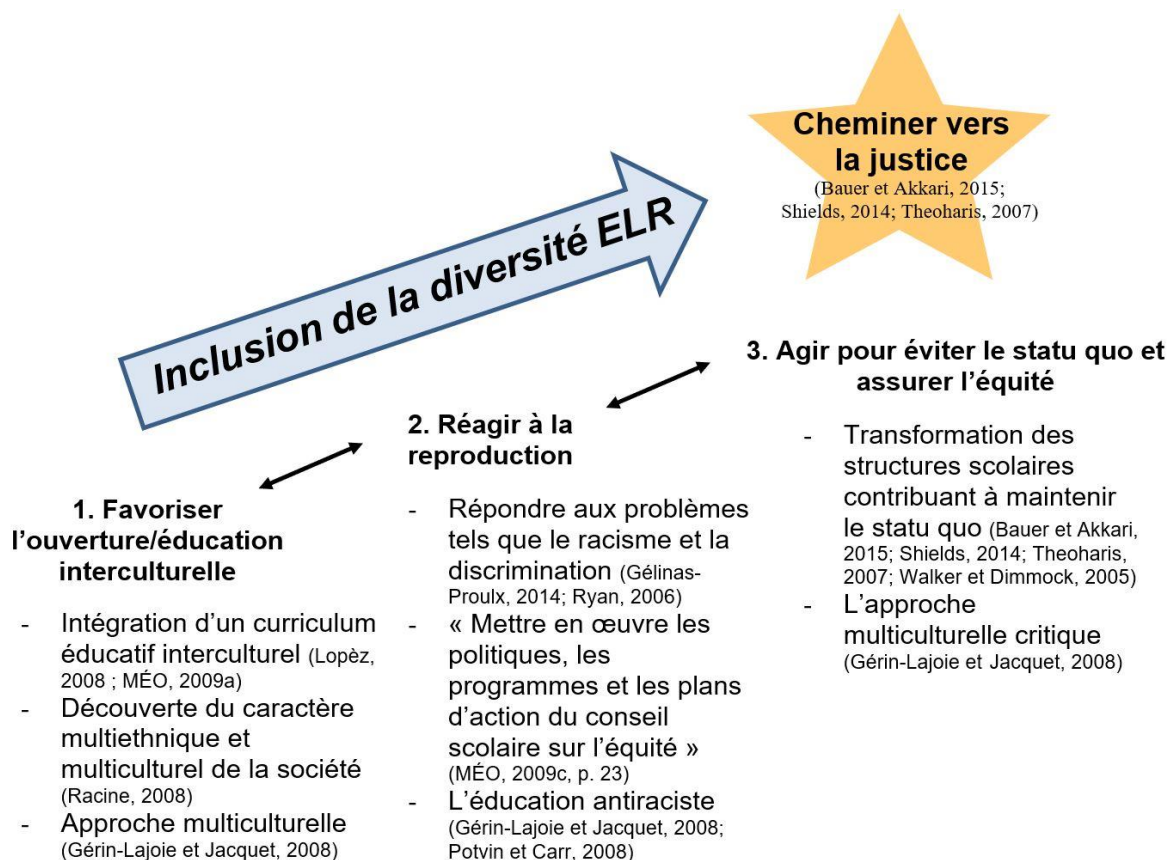
qui prennent en compte les différentes expériences et perspectives des élèves. Leurs recherches portent sur les politiques et les pratiques éducatives en matière de diversité et d'inclusion dans les écoles francophones, soulignant la nécessité d'une approche holistique pour répondre aux besoins de tous les élèves. Il apparaît donc que le mandat des écoles francophones en contexte majoritaire concernant la diversité ELR est similaire à celui en CFM. En effet, il est intéressant de noter que le mandat en contexte majoritaire présenté par Larochelle et al. (2020) s'aligne sur les objectifs du MÉO pour le CFM. Cet alignement entre le mandat en contexte majoritaire et minoritaire se retrouve également chez le rôle des DÉ en contexte de diversité ELR.

### **2.2.1 Rôle des directions d'école en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Dans le contexte majoritaire francophone du Québec, Bouchamma (2016) met en évidence le rôle important des DÉ dans le développement d'une culture organisationnelle inclusive et ouverte, particulièrement dans un contexte de diversité ELR. Bouchamma (2016) suggère des démarches concrètes telles que renforcer la relation école-famille, assurer un accueil chaleureux des parents, accompagner l'équipe pédagogique pour améliorer l'inclusion et l'équité, recueillir des informations pertinentes sur les élèves issus de l'immigration, et s'engager pour la rétention des groupes ethnoculturels, surtout dans les régions éloignées des métropoles. Ce rôle est donc également souligné par le MÉO (2011) qui insiste sur l'importance pour les DÉ de « promouvoir une culture inclusive, respectueuse des traits distinctifs des nouveaux arrivants ». À l'échelle internationale, Bauer et Akkari (2015), Shields (2012), Theoharis (2007), et Walker et Dimmock (2005) appuient cette vision, estimant que la

DÉ a la mission d'établir, en contexte de diversité ELR, une structure organisationnelle qui favorise une démarche vers la justice sociale au sein de l'école et de la communauté.

Pour l'Ontario, d'après la recherche de Gélinas-Proulx (2014), un modèle de la compétence interculturelle a été conçu spécifiquement pour les directions d'établissements scolaires francophones, s'avérant adapté pour le CFM tout comme pour le Québec (Gélinas-Proulx et al., 2017). Ces études, qui s'appuient sur les témoignages de DÉ de différentes provinces dont l'Ontario, établissent divers indicateurs et sous-indicateurs essentiels pour répondre aux exigences d'un contexte de diversité ELR. Ces scientifiques mettent donc en lumière l'importance cruciale du rôle des DÉ dans la création d'une école inclusive et ouverte, particulièrement dans un contexte de diversité ELR, en proposant des stratégies concrètes telles que renforcer les liens école-famille et adopter une démarche vers la justice sociale. Afin de renchérir ce constat, J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018) ont présenté un continuum du rôle de la DÉ pour favoriser l'inclusion et l'équité de la diversité ELR qui semble émerger de ce qui est souhaité par le MEO (2009a, 2009b, 2009c, 2011, 2013, 2014) et des études effectuées sur le leadership des DÉ en contexte de diversité ELR (Bauer et Akkari, 2015; Gélinas-Proulx et al., 2017; Shields, 2010, 2012; Theoharis, 2007; Walker et Dimmock, 2005). Dans le cadre de cette recherche, nous avons alors défini l'inclusion de la diversité ELR par un continuum. Ce continuum est représenté à la figure 2.



*Figure 2.* Continuum du rôle de la direction d'école pour favoriser l'inclusion et l'équité de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en Ontario (inspiré de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018).

À ces paliers, nous pourrions ajouter les concepts, la vision et les composantes de la compétence pour diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale suggérés par Larochelle-Audet et al. (2020, p. 42) à la figure 3.

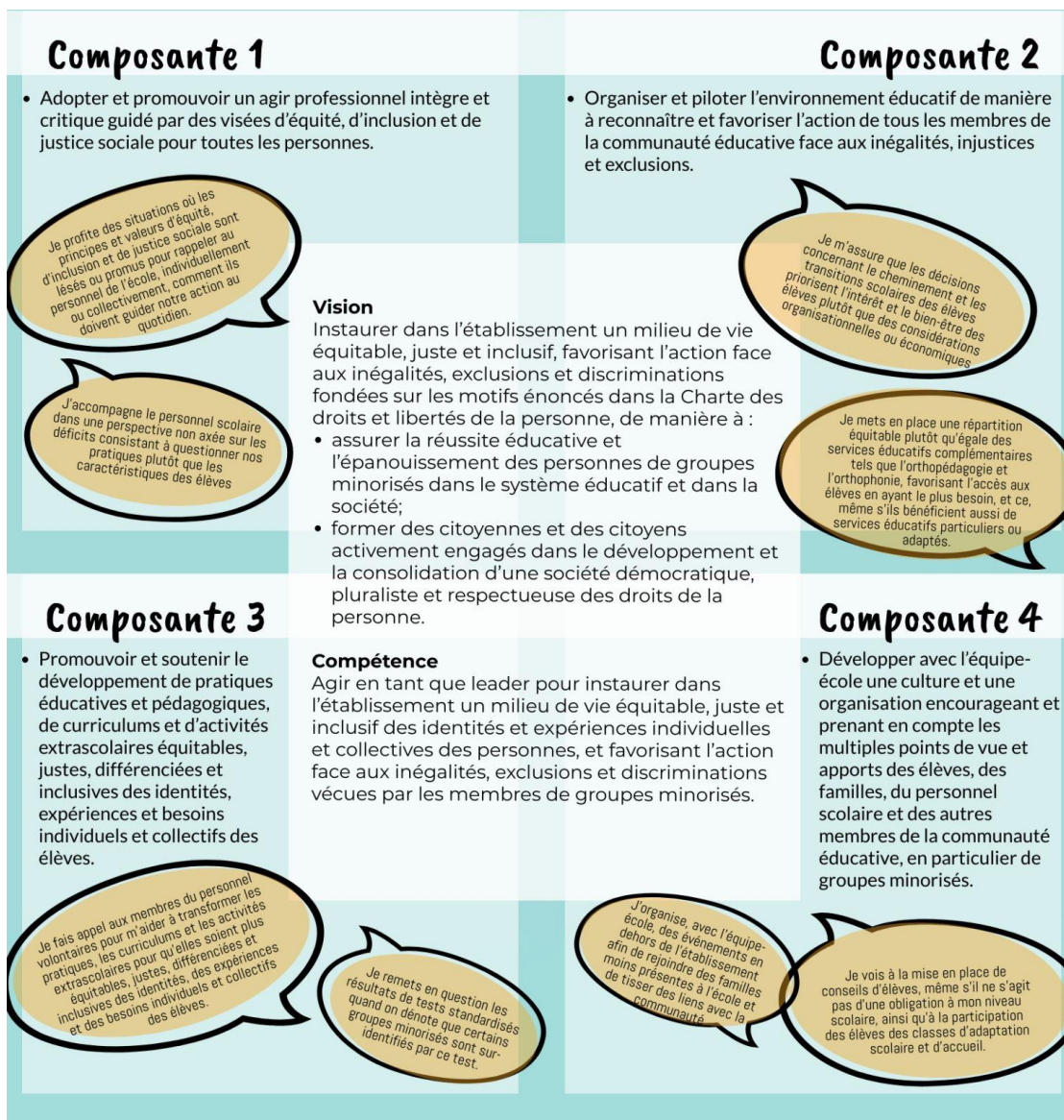


Figure 3. Napperon-synthèse proposant aux directions d'écoles une définition de leur rôle afin de diriger et d'agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale (tiré de Larochelle-Audet et al., 2020, p. 46).

## 2.2.2 Définition de l'inclusion et l'équité de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Tout d'abord, le MÉO (2014) souligne que l'« inclusion de la diversité » signifie que « tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat,

de même que dans leur milieu scolaire en général, et dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées » (p. 96-97). Cela rejoint le premier palier de la figure 2 du modèle inspiré de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018) qui vise à favoriser l'ouverture et l'éducation interculturelle (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; MÉO, 2009c; Racine, 2008). À ce palier, nous pourrions renchéir avec la composante 4 de Larochelle-Audet et al. (2020) qui propose de considérer les perspectives variées et les contributions des élèves, des familles, du personnel scolaire et d'autres acteurs de la communauté éducative, en particulier de groupes minorisés. Il est suggéré cependant de réagir aussi à la reproduction d'inégalités, ce qui est notre deuxième palier. Le MÉO (2009b) précise que l'inclusion de la diversité ELR passe par la mise en œuvre de politiques, de programmes et de plans d'action du conseil scolaire sur l'équité. Ce deuxième palier rejoint ainsi les recherches de Gélinas-Proulx (2014), de Villella (2021) et de Ryan (2006) qui soulignent l'importance de répondre aux problèmes de discrimination. À ce deuxième palier, nous rejoignons la composante 2 de Larochelle-Audet et al. (2020) qui souligne la nécessité de structurer et de guider l'environnement éducatif de façon à valoriser et à encourager la participation de tous les membres de la communauté éducative dans la lutte contre les inégalités, les injustices et les exclusions. De plus, selon Borri-Anadon et al. (2015), les écoles doivent aussi faire preuve d'inclusion en contexte de diversité ELR, soit « conjuguer à la fois équité et transformation sociale » (p. 61). Cela rejoint notre troisième palier qui relève des recherches de Bauer et Akkari (2015), de Shields (2010, 2012), de Theoharis (2007) et de Walker et Dimmock (2005) qui précisent que l'inclusion de la diversité ELR comporte aussi la transformation de la structure organisationnelle de l'école dans une visée de justice sociale, pour tenter d'éliminer la discrimination. À ce troisième palier se rejoint la composante 1 de Larochelle-Audet et al.



(2020) qui propose d'adopter et de mettre en avant une conduite professionnelle intègre et réfléchie, orientée vers des objectifs d'équité, d'inclusion et de justice sociale pour tout le monde. Finalement, la composante 3 semble rejoindre à la fois le palier 1 et le palier 3 du modèle inspiré de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018), demandant à la fois de bien représenter les élèves dans le curriculum pédagogique, mais aussi de briser le statu quo en requestionnant des pratiques qui pourraient perpétuer des injustices.

À la lumière de cette recension des écrits, nous définissons donc l'inclusion et l'équité de la diversité ELR comme un continuum englobant plusieurs paliers, ou composantes, qui, au final, propose un milieu de vie scolaire qui chemine vers une justice sociale et qui assure autant une réussite éducative et un épanouissement identitaire pour tout le monde.

En contexte de CFM, les DÉ pourraient donc s'inspirer de ce continuum pour mieux comprendre leur rôle. Pour jouer ce rôle, la direction doit faire preuve de leadership, soit un leadership spécifique et adapté à la diversité ELR.

### **2.3 Leadership des directions d'écoles**

Tout membre de l'équipe-école peut devenir un agent de changement et un leader (Kaser et Halbert, 2009). Cependant, nous nous intéressons uniquement au leadership des personnes qui occupent un poste de direction ou de direction adjointe dans une école.

D'ailleurs, en harmonie avec ses mandats, « la direction d'école doit assumer pleinement son rôle de leader dans l'école et dans la communauté » (ACELF, 2013, p. 11).

Le leadership des DÉ peut être défini de plusieurs façons. Entre autres, il est défini en fonction des traits de personnalité (Jacobson et al., 2005) et de l'influence du leader par

rapport à un but fixé par lui ou par l'équipe-école (Owens, 2000) ainsi que ses rôles et ses pratiques (Boudreau, 2014; Weatherall, 2011). L'ILE (2013) précise dans le Cadre de leadership des directions que

le leadership [...] [est] l'exercice d'une influence sur les membres de l'organisation et sur d'autres intervenantes et intervenants dans le but de définir et de réaliser la vision de l'école et du conseil scolaire de langue française et les objectifs de l'organisation (p. 5).

La définition du leadership de la DÉ retenue pour cette recherche est alors la capacité, tout en occupant un poste hiérarchique, d'influencer l'équipe-école en fonction des mandats de l'école (Boudreau, 2014; Kaser et Halbert, 2009; Lapointe et Langlois, 2002; Owens, 2000).

Dès lors, nous souhaitons définir les modèles théoriques du leadership qui permettent de concilier les mandats de l'École en CFM et en contexte de diversité ELR en Ontario. Par conciliation, nous voulons dire « rapprocher des choses opposées, contraires pour les mettre en accord, les faire coexister harmonieusement, les rendre compatibles » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012). À la suite d'une conciliation, il est entendu qu'une tentative de fusionner ou d'harmoniser des idées potentiellement contradictoires peut comprendre une tension. Des modèles théoriques du leadership où des tensions par la conciliation de leur mandat peuvent être attendues ont été évoqués dans le premier chapitre, soit le leadership culturel partagé et le leadership transformatif.

### **2.3.1 Leadership culturel partagé**

Le leadership culturel partagé (ACELF, 2014; CMÉC, 2012; MÉO, 2009c) est caractérisé par quatre axes : 1) le leadership partagé; 2) le leadership axé sur le dialogue

authentique; 3) le leadership et climat de confiance; et 4) le leadership et appropriation de la langue française (MÉO, 2009c). Par le leadership partagé, le MÉO (2009c) souligne qu'il s'agit d'établir une relation de travail où la direction se tient éloignée des principes hiérarchiques et d'autorité centrale et partage plutôt son leadership avec tous les intervenants scolaires et communautaires qui veulent « organiser des événements culturels, promouvoir la langue, susciter des dialogues, pour ainsi faire vivre la culture » (MÉO, 2009c, p. 47). À cela s'ajoute le leadership axé sur le dialogue authentique caractérisé par une conversation honnête et la remise en question des pratiques culturelles, ce qui s'avère, selon le MÉO (2009c), « délicat puisqu'il s'agit de parler de soi, de défendre ses convictions et ses valeurs » (p. 47). Cet axe se superpose au leadership et climat de confiance caractérisé par la confrontation dynamique, équitable, digne et respectueuse des représentations multiples de la culture. La culture francophone n'est donc

pas limitée à des styles ou à des territoires particuliers. Au contraire, elle appartient à ceux et celles qui participent d'une manière ou d'une autre à son épanouissement, sans égard notamment aux différences, aux frontières, aux origines, aux styles, aux âges ou aux accents. (MÉO, 2009c, p. 48)

Le quatrième axe, le leadership et appropriation de la langue française, demande finalement au leader de « s'employer à parfaire sa connaissance de la langue française » (MÉO, 2009c, p. 47). En somme, ce leadership vise l'appropriation de la langue et de la culture francophone, appropriation qui est dite effectuée « dans un esprit d'équité » (p. 48). Cependant, en quoi le leadership culturel partagé est-il garant des conditions d'inclusion, d'équité et de justice pour tous les élèves?

La politique d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario stipule que les DÉ, entre autres, « joue[ent] un rôle de premier plan dans l'élimination de la

discrimination en identifiant et en éliminant les préjugés et les obstacles » (MÉO, 2014, p. 7), soit par « la modification des pratiques pédagogiques et de la culture d'apprentissage » (p. 21). De même, le Cadre de leadership précise qu'« un bon leadership » signifie se souscrire à l'équité des résultats<sup>8</sup>, d'être sensible à la diversité de son milieu de travail et de s'efforcer à créer un environnement éducatif inclusif et favorable à l'apprentissage qui permet à tous les élèves d'apprendre efficacement (ILE, 2013). Cependant, le Cadre de leadership tout comme la politique du MÉO (2014) ne font pas mention du leadership culturel partagé, mais font un rappel du mandat de l'école francophone et réfèrent plutôt à la politique de l'approche culturelle (MÉO, 2009c) en reconnaissant un leadership « collectif et engagé [qui] reconnaît que tous les partenaires en éducation – y compris les partenaires communautaires, les parents et les élèves eux-mêmes – ont la responsabilité de préparer les élèves à vivre dans une société diversifiée » (MÉO, 2014, p. 21). De même, le Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française précise que les DÉ, entre autres, « doivent favoriser un environnement d'apprentissage sécuritaire, tolérant et inclusif en milieu francophone » (MÉO, 2013, p. 5), mais discute cette fois-ci d'un « leadership pédagogique collaboratif – processus d'influence particulier où les directions d'école et le personnel enseignant s'engagent à travailler en collaboration » (p. 52), ce qui ressemble, comme nous l'avons vu, au leadership collectif et engagé ainsi qu'au premier axe du leadership culturel partagé.

---

<sup>8</sup> En s'appuyant sur les pratiques de leadership en vigueur dans tous les domaines couverts par le Cadre de leadership de l'ILE (2013), les leaders « soucieux de l'équité des résultats » (p. 7) mettent en œuvre une approche coopérative centrée sur le développement. Cette démarche leur permet de contribuer à la création d'environnements d'apprentissage qui sont à la fois inclusifs et pédagogiquement efficaces, favorisant ainsi l'apprentissage de tous les élèves.

### 2.3.2 Leadership transformatif

Le leadership transformatif est une théorie élaborée par Shields (2010, 2012), s'appuyant sur les travaux de Burns (1978), qui met en évidence huit principes pour guider les leaders en éducation désireux de favoriser la justice et l'équité tant dans les milieux scolaires que dans les contextes plus larges. Gélinas-Proulx et Villella (2022) proposent ce leadership pour répondre aux besoins des élèves de diversité ELR en CFM.

Selon Shields (2010), le leadership transformatif est un ensemble de pratiques inclusives et socialement justes, remettant en cause l'usage inapproprié du pouvoir et des privilèges qui engendrent ou perpétuent l'iniquité et l'injustice. Les huit principes et leur lien avec le CFM et le contexte de diversité ELR selon Gélinas-Proulx et Villella (2022) sont résumés ci-après.

#### **S'engager à cheminer vers la justice sociale et refuser le statu quo (principe 1) :**

Ce premier principe vise à motiver les DÉ à entreprendre des réformes pour contrer les inégalités et les discriminations dans le secteur éducatif, une fois qu'elles en ont pris conscience. Cela implique, par exemple, dans le cadre du CFM et dans un contexte de diversité ELR, que les DÉ sensibilisent les décisionnaires du système éducatif aux injustices et aux discriminations subies par les élèves francophones en comparaison avec leurs homologues anglophones. Elles pourraient notamment mettre en lumière le déséquilibre dans l'attribution des fonds, affectant de manière disproportionnée les élèves francophones. En outre, ce principe pourrait être appliqué pour appuyer des groupes minorisés, tels que les élèves confrontés à diverses formes de racisme.

### **Déconstruire et reconstruire les croyances et les pratiques vers un changement**

**inclusif et équitable (principe 2) :** Ce principe se concentre sur l'examen critique des croyances, des normes et des pratiques actuelles qui contribuent aux inégalités, et vise leur refonte pour favoriser l'inclusion et l'équité. Dans le cadre du CFM et du contexte ELR, cela peut se traduire par l'élimination des pratiques défavorisant la langue française et augmentant l'insécurité linguistique. Pour cet exemple, il s'agit plutôt de célébrer une variété d'accents et de s'abstenir de corriger sans cesse les élèves, pour éviter de les intimider. Ce principe engage également les DÉ à engager des conversations courageuses à différents niveaux, y compris avec les parents et les membres de la communauté, dans le but de promouvoir ces changements.

Gélinas-Proulx et Villella (2022) soulignent que si les principes 1 et 2 ne sont pas respectés, il serait pratiquement impossible de réaliser des changements équitables et inclusifs. Il est donc crucial de considérer le second principe parallèlement au premier, sans quoi les DÉ pourraient agir précipitamment, sans avoir préalablement déconstruit leurs propres préjugés et leurs référentiels inéquitables. Dans le contexte de diversité ELR, les DÉ peuvent également engager des conversations courageuses sur des sujets tels que le racisme anti-noir, la discrimination envers les peuples autochtones, l'islamophobie, ou d'autres formes de discrimination que les élèves minorisés de la diversité ELR pourraient subir en CFM.

### **Prioriser l'équité, la justice sociale, la démocratie et l'émancipation**

**(principe 3) :** Ce principe stipule que les DÉ doivent donner la priorité à certaines valeurs et s'engager activement à les promouvoir au sein de leur établissement scolaire. Cela pourrait impliquer, par exemple, la mise en place d'une communication systématiquement en français avec les parents, tout en offrant des cours de français à l'ensemble de la communauté éducative pour renforcer l'inclusion. Les DÉ sont encouragées à motiver leur personnel à

accompagner les parents ou les tuteurs ne maîtrisant pas ou peu le français, les aidant ainsi à surmonter leur insécurité linguistique. De plus, ce principe souligne l'importance pour les DÉ de valoriser l'enseignement, l'apprentissage et les méthodes d'évaluation qui célèbrent les diverses facettes de la culture et de la langue françaises, le bilinguisme additif, le pluralisme, ainsi que les liens entre l'école, la famille et la communauté.

**Assurer que l'environnement scolaire n'offre pas des pouvoirs ou des ressources limités à un certain groupe (principe 4) :** Ce principe implique une réflexion profonde sur les avantages potentiellement accordés de manière inégale à certaines communautés (comme les Franco-canadiens ou les étudiants blancs), et vise à assurer une répartition équitable des ressources et des pouvoirs. Il remet en question le fait que l'école valorise pleinement la culture, la langue maternelle et les expériences de colonisation de ses élèves, ou le fait qu'elle privilégie une vision unique et traditionnelle de la culture française. En tenant compte de ce principe, les écoles francophones catholiques pourraient prendre des mesures pour corriger ces déséquilibres. Un exemple pertinent est la situation décrite par Seebrunch (2020), citée dans l'ouvrage de Gélinas-Proulx et Villella (2022), où une école a refusé un élève musulman en dépit des dispositions de la section 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867*<sup>9</sup>.

En Ontario, les écoles publiques francophones accueillent actuellement un pourcentage plus élevé d'élèves immigrants que les écoles catholiques, lesquelles peuvent refuser des élèves au primaire si leur religion n'est pas reconnue par Rome. Ce principe incite à reconsidérer ces politiques. Par ailleurs, une DÉ francophone pourrait également remettre en question les politiques ou les pratiques imposées par la majorité anglophone dominante,

---

<sup>9</sup> Cette disposition de la Loi autorise certaines provinces à conférer des droits ou des privilèges spécifiques aux écoles confessionnelles.

comme le ministère de l'Éducation ou le conseil scolaire. Ce principe met en lumière la nécessité d'une introspection et d'une révision des pratiques pour mieux représenter la diversité des élèves et promouvoir une véritable équité.

### **Travailler autant pour le bien de chaque individu que le bien commun**

**(principe 5) :** Ce principe met en avant l'importance de valoriser à la fois le succès et le bien-être personnels (comme l'accès à un emploi stable et bien rémunéré) et collectifs (comme une communauté en bonne santé avec une faible criminalité). Concernant le bien-être individuel, dans le contexte de l'éducation en milieu minoritaire francophone et la diversité ELR, il s'agit de promouvoir l'école francophone comme un lieu où la langue et la culture francophones sont valorisées, tout en étant sensible et respectueux envers les élèves pour qui le français peut représenter la langue du colonisateur. L'objectif est de préparer les élèves à devenir bilingues ou multilingues, et potentiellement biculturels ou pluriculturels.

Pour le bien-être collectif, l'école est vue comme un pilier soutenant la vitalité de la francophonie dans les communautés du monde entier. Cette vision va au-delà du simple profil identitaire de l'élève et encourage les DÉ à favoriser l'apprentissage de la cohabitation pacifique. Cela peut se concrétiser par l'invitation des communautés anglophones, ou d'autres cultures pertinentes pour les élèves, à participer à des activités au sein des écoles francophones. Une telle démarche favorise un enrichissement réciproque et une meilleure compréhension interculturelle.

### **Reconnaître l'interdépendance et l'interconnexion entre les humains et être**

**sensible aux phénomènes mondiaux (principe 6) :** Selon ce principe, les DÉ sont invitées à étendre leur champ d'action au-delà de leurs établissements scolaires, en s'informant et en



apprenant de groupes externes. Elles sont encouragées à être attentives aux dynamiques mondiales et à comprendre leur impact potentiel sur leurs élèves. Conformément à ce principe, il est suggéré aux DÉ d'élargir leur perspective au-delà des murs de leur école, en s'ouvrant à l'apprentissage auprès d'autres groupes et en repérant les meilleures pratiques, comme le souligne Weatherall (2011), cité dans Gélinas-Proulx et Villella (2022). Cela peut impliquer d'étudier la situation des minorités telles que les peuples autochtones au Canada, les Catalans en Espagne, les Corses en France, ou tout autre groupe risquant de perdre sa langue.

Les DÉ sont également encouragées à motiver élèves et personnel à participer à des initiatives locales, nationales ou internationales alignées sur les valeurs de l'école. À la suite de ces engagements, ils pourraient partager leurs expériences en français, enrichissant ainsi la conversation. Un exemple concret serait la participation à des marches pour le climat, en utilisant des slogans en français, démontrant ainsi l'application pratique de ce principe.

### **Critiquer les pratiques inéquitables de notre société et proposer des solutions**

**(principe 7) :** Ce principe encourage les DÉ à identifier et à contester les inégalités et les injustices existantes, en collaborant étroitement avec leur communauté pour développer des réponses adaptées. Au sein du système éducatif francophone, divers défis persistent, tels que l'assimilation culturelle, la prédominance de l'anglais, le manque de ressources, les écarts dans les performances académiques, ainsi que les problèmes de discrimination et de racisme. Il est donc primordial pour les DÉ de reconnaître ces problématiques. Elles devraient, avec le soutien et l'implication active de leur communauté, s'atteler à la mise en place de solutions qui soient équitables, inclusives et justes, en réponse à ces enjeux.

**Faire preuve de courage moral (principe 8) :** Ce dernier principe encourage les DÉS à faire preuve de courage moral et d'activisme, en particulier face aux personnes qui cherchent à maintenir le statu quo, à préserver leurs privilèges et leur pouvoir. Cela peut se manifester par des actions courageuses, comme la participation à des manifestations lorsque les droits des francophones sont menacés.

En rappel, il est impératif d'atteindre les principes 1 et 2 avant de mettre en œuvre les six autres selon Shields (2016, 2020). Une fois ces deux premiers principes accomplis, l'ordre d'application des six autres n'est pas spécifique, ils sont plutôt interconnectés et forment un ensemble cohérent. Les huit principes du leadership transformatif sont présentés à la figure 4.

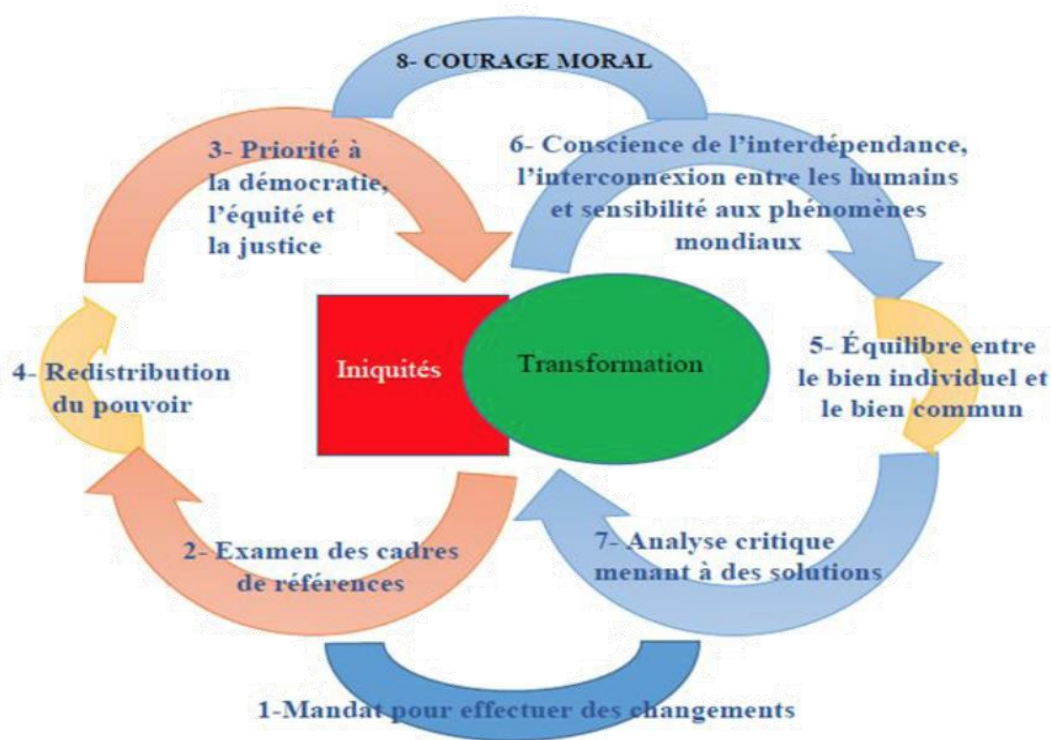


Figure 4. Adaptation française du leadership transformatif de Shields (tirée de Gélinas-Proulx et Shields, 2016, p. 7).

En somme, le leadership culturel partagé et le leadership transformatif semblent permettre de concilier les mandats de l'école francophone en Ontario à la fois pour le CFM et le contexte de diversité ELR. À ces théories s'ajoute un modèle théorique de la conciliation du leadership en CFM et en contexte de diversité ELR développé par J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018).

### **2.3.3 Modèle de la conciliation des mandats par un leadership en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Même si l'idée d'une conciliation des mandats par un leadership en CFM et en contexte de diversité ELR est attrayante, il n'existe pas, à notre connaissance, de données précises sur comment cette conciliation se met en place dans la pratique par les DÉ. En fait, aucun de ces deux modèles théoriques du leadership (le leadership transformatif et le leadership culture partagé) n'est empiriquement étudié à la fois pour le CFM et le contexte de diversité ELR en Ontario. J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018) ont argumenté que ce processus de conciliation est complexe, car il requiert de trouver un équilibre entre plusieurs tensions découlant de : 1) la promotion, la valorisation et la protection de la langue française et des cultures francophones; et 2) l'inclusion de la diversité ELR en se basant sur les trois niveaux démontrés à la figure 5, soit 1) favoriser l'ouverture; 2) réagir à la reproduction des inégalités; et 3) transformer les structures inéquitables. Il est donc envisageable que certaines DÉ réussissent à concilier différents styles de leadership propres à chaque contexte, soit en les fusionnant, soit en les mettant en œuvre de manière parallèle, tandis qu'une direction pourrait également adopter le leadership culturel partagé ou transformatif en complément de

cette fusion ou cette mise en parallèle. Bref, comment arrive-t-elle par son leadership à diriger dans des contextes complexes compte tenu des multiples tensions à négocier ?

Néanmoins, il est indispensable de réaliser des recherches empiriques pour décrire le sens que donnent les DÉ à leur leadership qui opèrent simultanément en CFM et en contexte de diversité ELR afin de clarifier ce modèle.

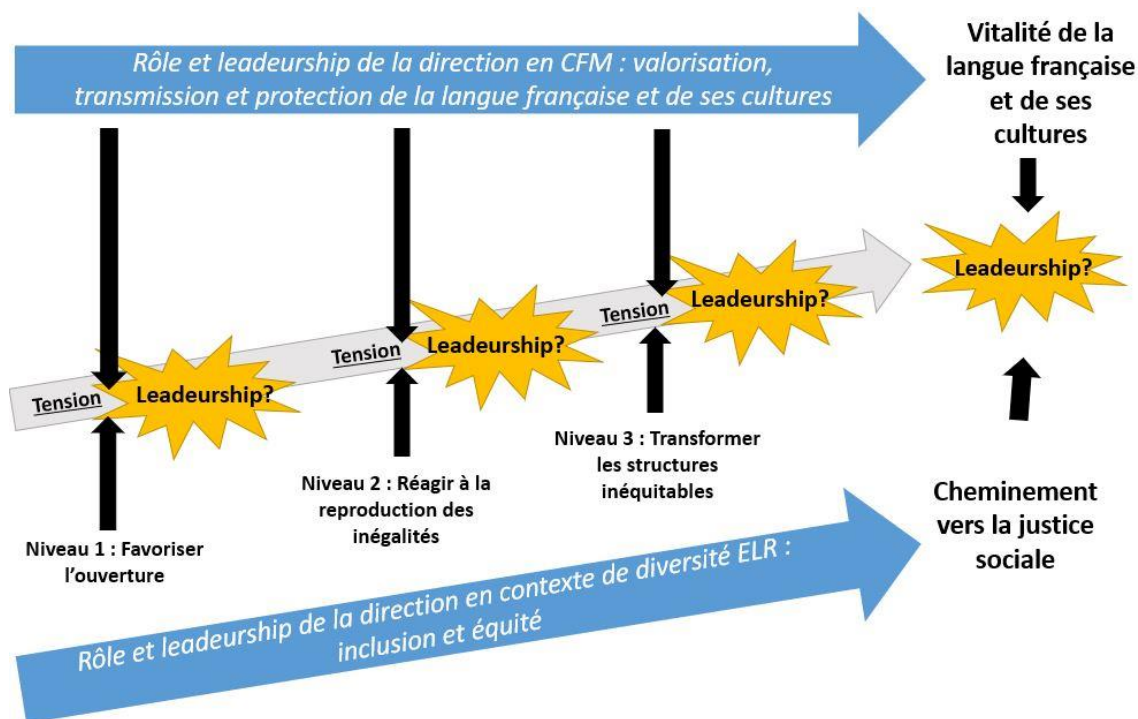


Figure 5. Modèle de la conciliation du leadership en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (inspiré de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018).

La prochaine section présente la méthodologie proposée afin de réaliser les deux objectifs de cette recherche, soit : 1) décrire le sens que donnent les directions d'écoles francophones ontariennes à leur leadership afin de concilier la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone avec l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse; et 2) identifier les ressemblances et les différences

entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le sens que donnent les directions d'écoles à leur leadership afin de concilier la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone avec l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

## CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Nous avons choisi de poursuivre une démarche qualitative/interprétative en nous inspirant d'un devis de recherche phénoménologique. Les prochaines sections présentent : la position ontologique et épistémologique du chercheur, le devis de recherche phénoménologique, les personnes participant à l'étude, les outils de collecte de données, l'analyse phénoménologique des données, les critères de rigueur scientifique, les préoccupations éthiques et les limites de cette étude.

### 3.1 Position ontologique et épistémologique du chercheur

L'être humain, dans l'exploration de son monde, a le besoin naturel de nommer et de reconnaître les différences (Paillé et Mucchielli, 2008). Qu'il soit seul ou en groupe, l'« être-au-monde » a l'ambition insatiable de donner raison à ce qu'il vit (Paillé et Mucchielli, 2008) et d'explorer le système « soi-monde-autrui » (Giorgi, 1997). C'est dans ce positionnement intellectuel que nous nous inscrivons dans une démarche qualitative/interprétative. Adhérant au principe de l'intercompréhension humaine de Paillé et Mucchielli (2008), l'établissement de nos faits implique un contraste net avec la logique de preuve dans la découverte et la validation de processus largement employé en sciences physiques et naturelles (Paillé et Mucchielli, 2008), et se rapproche plutôt d'« une logique proche des personnes, de leurs actions et leurs témoignages » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 9). Ce processus méthodologique nous permet ainsi de comprendre l'unique sens attribué à une expérience vécue par les personnes participant à l'étude, ce qui est d'ailleurs le but d'une démarche qualitative/interprétative (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Mucchielli, 2008; Savoie-Zajc, 2011). En effet, la démarche qualitative/interprétative nous oblige à saisir le

contexte présent de la personne participante et permet, par sa souplesse, sa flexibilité et sa nature, de nous coller à la réalité vécue par celle-ci (Fortin et Gagnon, 2016; Paillé et Mucchielli, 2008; Savoie-Zajc, 2011). Concrètement, cela signifie faire appel à des données qualitatives (p. ex., entretiens, notes de terrain, images) et d'engager un processus d'analyse qualitative, soit « extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 9).

### **3.2 Justification de l'utilisation de la méthode phénoménologique**

Rappelons que notre question de recherche vise à comprendre le sens que les DÉ attribuent à leur leadership lorsqu'elles cherchent à concilier le mandat de protection, de valorisation et de transmission de la langue et de la culture francophone à l'école en CFM avec celui de l'inclusion en contexte de diversité ELR.

Seule l'approche phénoménologique de Giorgi (1985) et de Deschamps (1993) semble offrir la méthode la plus appropriée pour atteindre cet objectif. En effet, l'approche phénoménologique permet au scientifique d'adopter une posture qui lui permet de se rapprocher le plus possible de l'expérience telle qu'elle est vécue par la personne participante. Cette proximité avec le phénomène à l'étude, dans ce cas-ci, l'étude du leadership dans un contexte spécifique, offre donc une capacité de comprendre la signification réelle de l'expérience subjective de la personne participante (Anadón, 2006; Creswell, 2012; Deschamps, 1993; Giorgi, 1997; Paillé et Mucchielli, 2008). Il existe ainsi une cohérence avec notre problématique qui expose le besoin d'un ancrage empirique. L'élaboration de notre problématique nous a également permis de déterminer que les DÉ en Ontario étaient déjà exposées à des mandats propres au CFM et au contexte de diversité ELR qui requièrent d'être

conciliés par leur leadeurship. Il semblait alors logique que nos critères de sélection des personnes participantes puissent être remplis. Or, c'est maintenant à cette étape que le processus inductif proposé par la phénoménologie débute. En effet, cette méthodologie insuffle un éloignement de notre cadre conceptuel conçu à partir d'encadrements ministériels professionnels et d'études scientifiques, devenant ainsi le catalyseur pour une saisie de données collées à l'expérience vécue par la personne participante. Cela permet alors de se rapprocher le plus possible à leur expérience vécue sans préconception.

À cet effet, Creswell (2012) et Deschamps (1993) précisent que la phénoménologie est en fait le seul exercice intellectuel qui cherche à étudier les structures de la conscience entre « la conscience qui perçoit » et « l'objet perçu » lorsque le phénomène est vécu. Pour les scientifiques, dans l'analyse des « présences »<sup>10</sup>, il est primordial de « chercher le sens et non pas l'explication, car l'explication cache le sens » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 30).

Selon Paillé et Mucchielli (2008) : « la réalité humaine dans laquelle va plonger le chercheur n'est fondamentalement pas la sienne. C'est une construction sociale qui appartient aux acteurs de la situation en question » (p. 86-87). Toutefois, au niveau de l'analyse, nous sommes conscient que la démarche qualitative/interprétative soulève une question fondamentale que Paillé et Mucchielli (2008) posent de la façon suivante : « L'analyse qualitative doit-elle s'effectuer sans grille préalable, de manière à ne pas imposer d'interprétation, ou doit-elle se rattacher à des théories pour mieux révéler les phénomènes? » (p. 17). Afin de bien nous positionner face à cette question, il serait pertinent d'expliquer comment l'approche phénoménologique permet aux personnes participantes d'explicitier le

---

<sup>10</sup> Selon Giorgi (1997), les présences signifient les indices de réalité exprimés par la personne participante, ayant un support dit « réel » ou non.



sens qu'elles donnent à leur leadership, et aux scientifiques de comprendre le discours d'une manière qui ne saura dénaturer le sens réel avancé par ces DÉ.

### **3.3 Description du devis de recherche phénoménologique**

L'approche phénoménologique nous permet d'adopter une attitude lors de l'entretien qui est plus qu'objective; elle est étroitement liée à la véracité du sens et de l'authenticité de l'expérience vécue par les personnes participantes (Deschamps, 1993). Nous verrons que cette attitude est également appliquée un peu plus loin lors de l'analyse appelée réduction phénoménologique (Creswell, 2012; Deschamps, 1993; Giorgi, 1997; Paillé et Mucchielli, 2008). Tout au long de l'application du devis, l'attitude des scientifiques doit donc laisser la place à la manifestation de l'intentionnalité du discours de la personne participante puisque « l'intentionnalité rend compte du lien structurel qui noue le sujet au monde » (Meyor, 2007, p. 105). Ainsi, dans le but de saisir la signification du monde selon les personnes participantes, les scientifiques doivent s'effacer le plus possible lors des entretiens, mettre entre parenthèses leurs croyances, leurs connaissances et leurs perceptions, et leur parole doit être complètement donnée aux personnes participantes (Meyor, 2007) : « le sujet de la phénoménologie n'est pas le sujet que pense et formule la science, mais celui qui vit le monde, qui en fait l'expérience dans sa quotidienneté, ce qui inclut toute la texture, l'épaisseur et la densité que cette expérience comporte » (p. 107). Il s'agit alors d'identifier et de prendre des distances avec ses présomptions avec l'objectif de saisir le phénomène tel qu'il apparaît dans la conscience de la personne participante (Deschamps, 1993). Afin d'assurer la qualité du projet phénoménologique, des critères précis doivent alors être respectés, dont la conscientisation de l'épochê par les scientifiques.

### 3.3.1 Époché et les présomptions du chercheur

Prenant ses racines du mot grec *épokhé*, le terme « époché » signifie l'arrêt du jugement (Creswell, 2012; Deschamps, 1993; Giorgi, 1997; Paillé et Mucchielli, 2008). Cette posture permettant l'éloignement de nos présomptions est d'ailleurs bien décrite par Paillé et Mucchielli (2008) : « [...] l'examen phénoménologique des données, c'est l'écoute initiale complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les "faire parler". Cet examen consiste ainsi à donner la parole avant de la prendre soi-même » (p. 86).

À des fins de rigueur, l'approche phénoménologique demande aux scientifiques de pouvoir reconnaître et tenir compte de leurs biais en lien avec le sujet à l'étude, qu'ils soient favorables ou défavorables (Giorgi, 1997). Cette section est donc écrite avec le pronom « je », puisque les présomptions présentées ci-dessous appartiennent au chercheur.

Je suis né et j'ai été scolarisé en français dans deux provinces en CFM, soit au Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard. J'ai donc vécu comme élève et ensuite comme enseignant les défis du milieu minoritaire francophone. J'ai aussi suivi, lors de ma formation en enseignement à l'Université de Moncton, le cours EDUC4323 *Éducation en milieu minoritaire* et j'ai déjà participé, en personne et en ligne, à des colloques sur le sujet (p. ex., le colloque de la politique d'aménagement linguistique et culturelle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton).

Par ailleurs, l'Université de Moncton, installée dans le sud-est du Nouveau-Brunswick, se situe dans une province reconnue mondialement pour son système d'éducation inclusif. Ma formation en enseignement fut ainsi donnée par des professeurs qui croient

fortement à l'inclusion scolaire. De plus, certains de mes cours, comme EDUC4283 *Pédagogie inclusive 9-12* ou EDUC3343 *Difficultés et Douances*, étaient donnés par des professeurs ayant participé à l'élaboration de cette démarche de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick. Par conséquent, je suis donc un enseignant qui croit fortement à l'inclusion de la diversité ELR dans les écoles publiques de langue française de l'Ontario en CFM. Je crois également que l'école doit tenter de diminuer son impact dans la reproduction des inégalités dans notre société.

### **3.4 Modalités de notre recherche phénoménologique**

Notre question de recherche porte sur le sens que les DÉ donnent à leur leadership lorsqu'elles l'exercent afin de concilier le mandat de protection, de valorisation et de transmission de la langue et de la culture francophone à l'école en CFM avec celui de l'inclusion en contexte de diversité ELR. Pour comprendre l'expérience de ces DÉ, il est important de choisir des personnes participantes cohérentes avec cet objectif.

Dans cette section, il est question du site de la recherche, du caractère authentique des personnes participantes et des critères d'échantillonnage, de la procédure de recrutement et des caractéristiques des personnes participantes.

#### **3.4.1 Site de la recherche**

La province de l'Ontario compte des centaines de communautés en CFM et plus de 450 écoles francophones financées publiquement (MÉO, 2018) qui sont associées à l'un des quatre conseils scolaires publics ou à l'un des huit conseils scolaires catholiques. L'Ontario reste la destination la plus populaire pour les personnes immigrant au Canada. Au cours de

l'année 2021-2022, l'Ontario a accueilli 46,1 % de toutes les nouvelles personnes arrivant au Canada, un chiffre qui dépasse le poids démographique de la province par rapport aux autres provinces et territoires du pays, qui se situe à 38,8 % (Statistique Canada, 2022a). Pour maintenir la confidentialité des personnes participantes, nous ne divulguerons pas le nom de la ville où l'étude a été menée. Cependant, nous pouvons mentionner que la ville ontarienne choisie a été sélectionnée puisqu'elle avait suffisamment de DÉ francophones en CFM et en contexte de diversité ELR.

### **3.4.2 Caractère authentique de la personne participante et critères d'échantillonnage**

Dans le cadre d'une recherche phénoménologique, les scientifiques doivent s'assurer de trouver les bonnes personnes participantes afin de comprendre le phénomène à l'étude (Deschamps, 1993, p. 14-15). Pour cette raison, les personnes participant à notre étude, soit des directions ou des directions adjointes d'écoles de langue française financées publiquement en Ontario, devaient répondre à des critères précis présentés à l'Appendice A.

En ce qui a trait à la taille de l'échantillon pour une étude phénoménologique, Fortin et Gagnon (2016) précisent que « la taille de l'échantillon n'est pas déterminée selon une représentativité statistique, mais bien à partir de données qui apparaissent nécessaires à l'atteinte de la saturation empirique, c'est-à-dire jusqu'à ce que de nouvelles données n'ajoutent aucune information nouvelle au phénomène à l'étude » (p. 189). Selon Creswell (2012), le nombre de personnes participantes nécessaire varie entre 5 et 25. La figure 6 nous montre qu'il a été possible de tendre vers une certaine saturation empirique après cinq entrevues avec cinq personnes participantes.

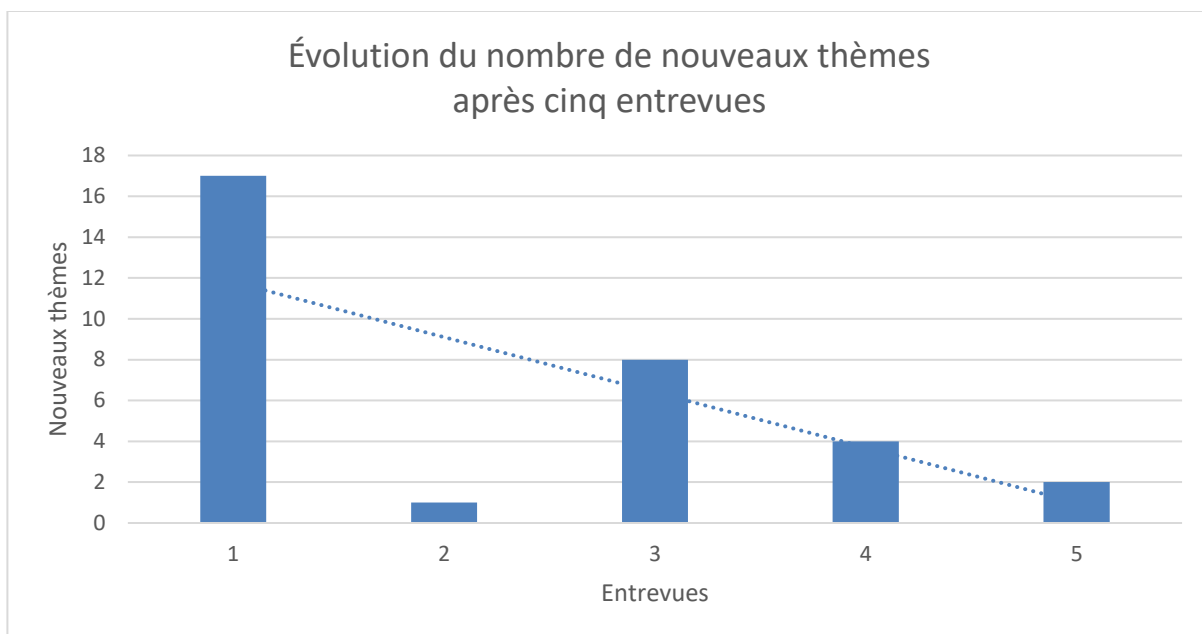


Figure 6. Évolution du nombre de nouveaux thèmes après cinq entrevues.

### 3.4.3 Procédure de recrutement et caractéristiques des personnes participantes

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé la stratégie d'échantillonnage dite de « réputation » (Deschamps, 1993; Savoie-Zajc, 2011). Cette stratégie permet de prendre contact avec des personnes, des informateurs, travaillant près des DÉ qui peuvent nous aider à identifier les personnes participantes remplissant les critères précisés par l'Appendice A. À cet effet, nous avons contacté directement certains conseils scolaires francophones afin 1) d'obtenir leur autorisation d'effectuer l'étude; et 2) d'obtenir leur aide pour identifier les DÉ qui remplissaient le mieux les critères précisés par l'Appendice A. Nous avons aussi écrit un blogue via le site Web du Réseau de Savoir sur l'Équité (RSEKN)<sup>11</sup> afin de présenter le projet.

<sup>11</sup> <https://rsekn.ca/fr/a-la-recherche-de-directions-decoles/>

Finalement, cinq personnes furent recrutées d'un même conseil scolaire public. Concernant leur profil, toutes avaient plus de 15 ans d'expérience en enseignement, mais l'expérience comme direction d'école variait de 1 à 27 ans. Deux directions faisaient partie de la même école. Quatre hommes et une femme furent interviewés. Quatre directions faisaient partie d'une école primaire tandis qu'une était de niveau intermédiaire et secondaire. La population étudiante variait entre 400 et 1250 élèves. Dans ces écoles, les DÉ estimaient le pourcentage des élèves ayant deux parents dont la première langue apprise et encore comprise est le français entre 5 % et 75 %. Entre 56 et 70 nationalités sont représentées dans ces écoles. Finalement, comme indiqué dans l'Appendice A, ces DÉ furent choisies puisque le plan d'amélioration de l'école laissait une place autant importante à la transmission, à la protection et à la valorisation de la langue et de la culture francophone qu'à l'équité et à l'inclusion de la diversité ELR. Finalement, ces directions furent identifiées comme ayant toutes effectué des changements dans une optique d'équité et d'inclusion de la diversité ELR.

### **3.5 Outils de collecte de données**

La collecte de données s'est effectuée dans les écoles des directions au temps approprié pour elles. Selon Savoie-Zajc (2011), les scientifiques doivent avoir recours à la triangulation dans la collecte des données lorsque c'est « possible » et « pertinent ». Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous avons recueilli des données par un entretien et un journal de bord.

#### **3.5.1 L'entretien**

La méthode par entretien nous a permis de demander à la personne participante d'effectuer une description concrète et détaillée de l'expérience vécue et de poser des

questions ouvertes (Fortin et Gagnon, 2016; Giorgi, 1997; Savoie-Zajc, 2011). L'entretien est intersubjectif et demande « une attitude pure et désintéressée qui vise la connaissance authentique d'un phénomène » (Deschamps, 1993, p. 15) par un refus de « prendre pour acquis les connaissances du sens commun qu'il a du phénomène exploré » (Deschamps, 1993, p. 15). Dans le cadre de cette recherche, le but de l'entretien, divisé en trois thèmes (les trois contextes étudiés, soit le CFM, le contexte de diversité ELR et le contexte conciliant), avec un total de 33 questions, est de comprendre la signification de chaque contexte selon les DÉ et la manière dont elles vivent leur leadership en CFM, puis leur leadership en contexte de diversité ELR pour ensuite terminer avec des questions ouvertes sur la conciliation du leadership en CFM et en contexte d'inclusion de la diversité ELR (Guide d'entretien à l'Appendice F). La grille d'entrevue a été pilotée auprès d'un autre étudiant pour des fins de validation lors d'un cours de méthodologie. Ces entretiens d'une heure environ furent enregistrés et transcrits, ce qui nous a aussi permis de ne pas être distrait par la prise de note. En plus de conserver la spontanéité des personnes participantes, l'enregistrement est aussi une bonne façon d'accéder à toute l'information qu'elles partagent (Giorgi, 1997). Les outils utilisés, soit la fiche d'identification et le guide pour l'entrevue (méthode par entretien), sont placés respectivement aux Appendices E et F.

### **Le journal de bord**

Un journal de bord fut entretenu par le chercheur. Selon Fortin et Gagnon (2016), le journal de bord est un document essentiel permettant de relater les expériences des scientifiques lors de la collecte et l'analyse des données. Selon Deschamps (1993), le journal de bord est primordial pour le phénoménologue afin de cheminer vers une meilleure connaissance de ses biais, de certaines conclusions et de certains événements lors du

processus phénoménologique. Dans le cadre de cette recherche, le journal de bord fut utilisé afin de noter les biais du chercheur avant et après les entrevues et de s'assurer de l'époché.

### **3.6 Analyse des données**

Après une retranscription des entrevues, le but de l'analyse des données en phénoménologie est de se rapprocher et de reconstituer le plus possible la description du phénomène à l'étude, et ce, autant pour les scientifiques que pour les personnes participantes (Deschamps, 1993). Le critère principal étant alors, tout comme lors de l'entretien, de s'éloigner le plus possible de nos acquis du cadre conceptuel. Ce type d'analyse se veut comme une analyse qualitative de premier niveau (Anadón et Savoie-Zajc, 2009) habituellement retrouvée lors de l'exploration d'un phénomène nouveau ou peu connu. Cependant, malgré le fait que cette méthode a pour but de s'éloigner le plus possible de ses acquis du cadre conceptuel, il n'empêche que nous devons reconnaître la part d'influence du cadre conceptuel sur l'analyse des données bien que cet éloignement soit conscientisé « pour le temps de l'analyse, afin de laisser émerger les catégories, ou unités de signification » (Savoie-Zajc, 2004, p. 139-140). Après des lectures sur différentes méthodes d'analyse des données employées à ce jour, on ne peut s'empêcher de remarquer les différences entre les scientifiques lors de l'application d'une analyse phénoménologique inspirée de la méthode descriptive de Giorgi. Que ce soit la création d'une « nouvelle approche » de Boudreau (2014) combinant l'analyse thématique et l'analyse phénoménologique, l'observation de l'influence de Savoie-Zajc (2004, 2007), cité dans les écrits de Proulx (2017), par l'argumentation d'une position « logique inductive délibératoire », ou encore l'influence de Chartrand (2008), cité dans Pariseau (2022), qui propose de réunir les unités réduites en thématiques par un « brassage d'idée » et de fonder leur valeur par leur « caractère itératif »,



nous portons à croire qu'il existe plusieurs méthodes tout aussi pertinentes les unes que les autres afin de réaliser une analyse phénoménologique. L'essentiel à retenir rejoindrait en fait la pensée de Paillé et Mucchielli (2005) qui soulignent que « l'examen phénoménologique est un essai de saisie authentique du témoignage livré, et qu'il ne faut pas chercher la perfection du rendu » (p. 74). La qualité de l'examen serait alors dictée par la qualité des personnes participantes et la qualité de la conscientisation de l'épochê par les scientifiques.

C'est donc avec ces pensées que nous présentons notre utilisation de l'analyse phénoménologique en suivant l'approche de Deschamps (1993) qui présente en quatre étapes la méthode de Giorgi (1985) :

### **1. Tirer un sens général de l'ensemble de la description du phénomène à l'étude**

La première étape de l'analyse phénoménologique fut d'effectuer une lecture minutieuse et répétée de l'ensemble des données. Lors de cette lecture, le chercheur n'a pas cherché à thématiser, mais plutôt à retenir le sens global des données et à se familiariser avec le vocabulaire utilisé par la participante (Giorgi, 1997). Le sens global qui est ressorti de cette lecture nous a donc accompagné jusqu'à la fin de la transcription de l'entrevue et nous a servi de guide pour la suite de l'analyse.

### **2. Identifier les unités de signification qui émergent de la description dans la perspective du phénomène à l'étude**

La deuxième étape consista en une première division des unités de signification en fonction de leurs « changements de sens ». Les unités de signification étant les « constituants qui déterminent le contexte du phénomène exploré et dont les significations demeurent inhérentes à ce contexte » (Deschamps, 1993, p. 65). Cette création de sens se faisant grâce à

une relecture très lente, et à chaque fois que l'émergence d'un sens se produisait, il était noté. Il fallait cependant faire abstraction autant que possible à l'influence de notre cadre conceptuel ou de notre expérience passée et laisser évoluer le plus possible le sens que donnait la personne participante, respecter l'épochê, soit d'assurer une attitude neutre et ouverte afin de permettre l'émergence des significations imprévues (Giorgi, 1997). Dans une colonne adjacente, nous avons enfin procédé à « nettoyer les unités », soit d'enlever les répétitions, les locutions inutiles, pour laisser la place à ce qui était vraiment important pour la 3<sup>e</sup> étape.

### **3. Développer le contenu des unités de signification de manière à approfondir le sens**

À la suite de la première lecture et de la division des segments du verbatim, la troisième étape vise à réduire chaque segment du verbatim en unités de signification. Nous étions donc en quête de l'essentialité, soit saisir pour chaque unité de signification le caractère unique et propre aux personnes participantes. Il s'agit alors de reformuler les propos des personnes participantes de façon à clarifier le sens en fonction de l'essence du propos qui est jugé comme étant le plus durable dans le contexte donné (Giorgi, 1997). Nous avons alors adopté la méthode de « variation libre et imaginaire » (Husserl, cité dans Giorgi, 1997), afin de réduire à l'essentiel chaque unité de sens. Il s'agit alors de rendre les unités de sens « plus explicites au regard de la discipline » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 355). Pour cette étape, on s'est ainsi inspiré du modèle de Proulx (2017) qui souligne avoir utilisé les questions suivantes suggérées par Paillé et Mucchielli (2005) et Savoie-Zajc (2004, p. 140) pour faciliter cette opération d'analyse : qu'est-ce qui est exprimé ici? Qu'est-ce que c'est? Quel est le vécu explicité à travers les propos? Comme résultat, les nouveaux propos « réduits » sont ainsi devenus uniques et spécifiques aux propos des personnes participantes.

À cet effet, nous nous sommes inspiré de la méthode de Pariseau (2022) qui, à cette étape, propose l'utilisation de la troisième personne du singulier afin de simplifier la dernière étape et d'aider à « susciter les possibles » (Giorgi, 1997, p. 351). Un exemple de ce processus se trouve à l'Appendice H.

Après cette étape, nous nous sommes inspiré de la méthode de Boudreau (2014) et le « brassage d'idées » de Chartrand (2008), cité dans Pariseau (2022), afin d'examiner chacune des unités de sens provenant de la réduction phénoménologique et de les constituer en thèmes et en sous-thèmes reliés aux contextes et au leadership en CFM, au leadership en contexte de diversité ELR et au leadership en contexte conciliant. À des fins de validation, le chercheur a partagé les thèmes des premières entrevues à ses directrices de mémoire afin d'obtenir un accord interjuge. Cela signifie que différentes personnes (dans ce cas, les directrices de mémoire) examinent indépendamment les mêmes données (les thèmes identifiés) pour voir si elles arrivent à des conclusions similaires. C'est une étape importante pour assurer la validité des thèmes identifiés.

Miles et Huberman (2003) suggèrent qu'un « taux de fiabilité de 70 % » (p. 126) est nécessaire pour que les thèmes soient considérés comme valides. Ce taux est calculé en divisant le nombre de thèmes sur lesquels il y a un accord par le nombre total de thèmes (accord + désaccord). La comparaison des résultats et l'obtention d'un accord entre les juges sur les thèmes ont mené à un certain chevauchement dans la catégorisation de ces thèmes, ce qui a renforcé la validité de l'analyse effectuée. Un arbre de thèmes pour chaque entretien fut ainsi créé et validé au fur et à mesure que les entretiens furent thématés (Appendice I à M). Afin d'élaborer la structure du phénomène spécifique des personnes participantes, ces arbres de thèmes ont été essentiels. Un va-et-vient entre les données et les thèmes s'est produit tout

au long de la création de ces arbres de thèmes afin d'assurer l'identification des thèmes transversaux entre les entretiens et la proximité de ces derniers au sens donné par la DÉ.

#### **4. Synthétiser l'ensemble des thèmes dans le respect du phénomène tel qu'il est vécu et livré par la personne participante : description spécifique du phénomène à l'étude**

Une fois les thèmes validés, la synthèse des unités de signification s'effectue en deux opérations distinctes (Deschamps, 1993). La première, par le biais de la présentation du portrait de l'expérience du leadership pour chaque personne participante, fut élaborée en mettant en lumière les thèmes qui ressortent pour chaque entretien. Ces portraits furent construits à l'aide du sens récursif des thèmes à la troisième étape. Ainsi, un aller-retour dans la justification du sens des données pour chaque thème de concert avec les codirectrices a ainsi permis d'assurer la validité des portraits, garant de la crédibilité. D'ailleurs, lors de la présentation des portraits, à noter que nous allons débiter par la présentation du CFM, du contexte de diversité ELR et du contexte conciliant. Par la suite, l'expérience du leadership sera démontrée telle qu'elle fut vécue par la direction, ce qui fait en sorte que parfois l'expérience sera associée seulement avec un contexte conciliant, alors que pour d'autres le leadership avait une signification particulière selon le contexte, incluant le conciliant.

La deuxième étape est la synthèse des portraits. Cette combinaison permet la description générale du phénomène à l'étude. Une dernière collaboration avec les directrices de mémoire à cette étape permet une dernière remise en question assurant la fidélité de la réduction. À cet égard, Anadón (2006) explique par ailleurs que si les critères de rigueur dans une démarche phénoménologique ne sont pas toujours clairs, il est possible d'affirmer que

la localisation du chercheur et son empathie face au sujet sont des stratégies utilisées dans la reconstruction du phénomène tel que vécu par les participants et constituent une garantie de crédibilité de la recherche. On valorise la description détaillée des données et la place de la subjectivité dans l'interprétation (p. 19).

La synthèse de ces portraits permettra de cerner l'expérience individuelle des personnes participantes. En rappel, ces unités de sens proviennent de la réduction phénoménologique et se constituent de thèmes et de sous-thèmes reliés à l'expérience du leadership décrite par les DÉ. Par la suite, les éléments communs du leadership pourront faire ressortir le sens transversal<sup>12</sup> que les personnes participantes donnent à leur expérience. Finalement, le phénomène dans son ensemble permet de décrire et résumer la structure du phénomène.

### **3.7 Critères de rigueur scientifique et considération éthique**

Selon Savoie-Zajc (2011), la recherche qualitative possède quatre critères de rigueur scientifique : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Les précisions concernant ces critères et la façon dont ils sont actualisés dans notre recherche sont présentées ci-dessous.

#### **3.7.1 Critère de crédibilité**

Selon Savoie-Zajc (2011), le critère de crédibilité se réfère au critère de validité interne. Ainsi, ce critère permet de « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène

---

<sup>12</sup> Le sens transversal apparaît en phénoménologie afin de représenter l'interconnexion des expériences, soit une structure de sens qui relie les différentes expériences des personnes participantes entre elles de manière cohérente (Giorgi, 1997). Ce sens se construit « sans forcer les données à entrer dans une seule structure » (Giorgi, 1997, p. 357).

étudié » (p. 140). Dans cette étude, la triangulation des données est assurée en faisant appel à plusieurs méthodes de collecte de données (entretien et journal de bord) et à la triangulation des investigateurs en faisant un retour de l'analyse et de la lecture des données avec les codirectrices du mémoire.

### **3.7.2 Critère de transférabilité**

D'après Savoie-Zajc (2011), le critère de transférabilité correspond au critère de validité externe. Ainsi, ce critère permet de connaître si « les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes » (p. 141). Dans cette étude, nous nous assurons de la validation des propos par la notion de saturation empirique, soit que les propos des personnes participantes après les premières entrevues n'apportent plus de manière significative d'élément nouveau à la recherche. Ainsi, nous nous assurons que le contexte dans lequel est véhiculé le phénomène est bien décrit et potentiellement transférable à un contexte similaire.

### **3.7.3 Critère de fiabilité**

La cohérence entre la démarche de recherche et les résultats confirme le critère de fiabilité (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, nous devons nous assurer que le fil conducteur de cette recherche est fidèle aux résultats obtenus. Pour ce faire, nous avons eu recours à la triangulation du chercheur qui se caractérise par prendre « une distance avec quelqu'un d'autre qui l'interroge sur les décisions prises au cours de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 144). Meyor (2007) précise que cette validité en phénoménologie est assurée par l'émergence de la subjectivité des scientifiques et des personnes participantes dans l'analyse. Tout au long de la démarche, l'accompagnement reçu par mes codirectrices de recherche m'a permis d'assurer cette fiabilité.

### **3.7.4 Critère de confirmation**

Le quatrième critère de rigueur méthodologique est le critère de confirmation qui met en lumière le critère d'objectivité de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). À l'égard de l'approche phénoménologique, nous avons donc fait aux meilleures de nos capacités l'abstraction de nos connaissances antérieures relatives au phénomène afin de rester à part entière fidèle à l'expérience véhiculée par la personne participante.

### **3.8 Considération éthique**

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais (Appendice G). Cette demande de certification éthique précise, entre autres, ce qui est attendu de la personne participante, incluant les bienfaits de la recherche pour cette dernière et les risques encourus. Elle démontre l'information relative au projet de recherche et précise que les informations partagées sont conservées uniquement pour la production de ce mémoire et sont strictement confidentielles. Le formulaire de consentement pour les activités reliées à la collecte de données que les personnes participantes ont eu à signer est présenté à l'Appendice D.

### **3.9 Limites de la recherche**

Tout d'abord, les résultats de la recherche ne sont pas généralisables à l'ensemble de l'Ontario puisque l'approche phénoménologique est qualitative auprès d'un nombre restreint de personnes participantes et cherche à comprendre en profondeur les expériences uniques des personnes participantes, plutôt que de produire des données quantifiables qui pourraient être généralisées à une population plus large. La sélection ciblée des personnes participantes,

bien que riches en informations détaillées, ne représente pas nécessairement la diversité ou la gamme complète des expériences. Bien que nous ayons identifié des éléments communs dans les perceptions individuelles des DÉ, il reste qu'il aurait été intéressant d'avoir aussi, parmi nos personnes participantes, des directions d'un conseil scolaire catholique et de plusieurs autres endroits géographiques (ex : milieux ruraux, anglo-dominants) en Ontario. Ainsi, tout examen phénoménologique est un premier pas vers un ancrage empirique (Paillé et Mucchielli, 2008) et vise à fournir une compréhension en profondeur plutôt que des résultats qui pourraient être généralisés.

Deuxièmement, en raison de contraintes temporelles et financières, des outils de collecte de données ont dû être abandonnés, soit les notes de terrain (récit des observations) et la méthode du témoignage personnel.

Un autre point est qu'en raison du temps entre l'analyse des données (2022-2023) et les entretiens effectués (printemps 2019), nous estimons qu'il est raisonnable de penser que retourner valider les témoignages auprès des DÉ n'aurait pas permis de vérifier si nous avons bien recueilli leur récit de l'époque, mais plutôt de capter une autre expérience, ou du moins, une expérience évoluée. Afin d'éviter de risquer de capturer un changement de signification relié à ce délai, la validité du témoignage n'est pas effectuée par un travail conjoint avec la personne participante, comme cela est habituellement encouragé.

Finalement, Meyor (2007) souligne certaines limites pour l'approche phénoménologique. En effet, Meyor (2007) souligne que la façon dont les scientifiques mettent de l'avant leur réduction phénoménologique et qu'ils ne s'en tiennent qu'au phénomène véhiculé par la personne participante, peut être considérée comme une faiblesse :



en s'en tenant à l'apparaître du phénomène sans ouvrir au niveau transcendantal qui cherche à élucider le comment de la donation d'un phénomène, l'investigation se suffit de données qui, dans leur traitement, peuvent n'avoir de phénoménologique que le nom et, dans les faits, constituer à grands frais une méthode qui ne fait que redoubler des résultats que la psychologie propose déjà (p. 115).

En conclusion, selon Meyor (2007), les scientifiques jouent un rôle actif dans l'interprétation des données. Cette interprétation est influencée par les propres expériences, croyances et valeurs, ce qui peut introduire un biais subjectif et limiter la généralisation des résultats : « Le phénoménologue n'est plus cet observateur neutre du phénomène, mais le pôle subjectif lui-même à partir de qui et de quoi tout prend sens. » (p. 113). Cependant, malgré cette critique, Meyor (2007) résume bien, en guise de conclusion, les nombreuses raisons pour lesquelles nous adhérons à l'approche phénoménologique :

Je ne connais pour l'instant aucune autre méthode qui approche la subjectivité d'aussi près qui accepte de s'ouvrir d'emblée à la complexité d'un phénomène, qui rend compte de la subjectivité de façon aussi creusée — lorsque c'est le cas — et qui consent à relever le défi d'entreprendre, sur une base de mise entre parenthèses des préconceptions et des préjugés, la description de notre expérience humaine (p. 116).

Après avoir détaillé la méthodologie, nous allons maintenant nous pencher sur les résultats obtenus. Ces derniers, fruits d'entretiens et de la tenue d'un journal de bord avec une approche phénoménologique, offrent des pistes empiriques pour répondre à nos deux objectifs.

## CHAPITRE IV – LES RÉSULTATS

À la suite d'une analyse phénoménologique, ce chapitre a l'objectif de présenter les résultats relatifs à la question suivante : quel sens les directions d'écoles donnent-elles au leadership qu'elles exercent pour concilier le mandat de protection, de valorisation et de transmission de la langue et de la culture francophone à l'école en contexte francophone minoritaire avec celui de l'inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse? Cette présentation permet aussi de répondre au premier objectif qui est de décrire le sens que donnent les DÉ francophones ontariennes à leur leadership afin de concilier le mandat de la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone avec celui de l'inclusion de la diversité ELR. Notre deuxième objectif est d'identifier les ressemblances et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le sens que donnent les DÉ à leur leadership. Cependant, puisqu'il demande l'emploi du cadre conceptuel, ce second objectif sera répondu dans la partie discussion.

Les résultats sont d'abord présentés par les portraits individuels de l'expérience des personnes participantes. En rappel, ces unités de sens proviennent de la réduction phénoménologique et se constituent de thèmes et de sous-thèmes liés à l'expérience du leadership décrite par les DÉ. Par la suite, les éléments communs du leadership sont présentés, soit le sens transversal que les personnes participantes donnent à leur expérience. Finalement, le phénomène dans son ensemble est décrit et résumé à la figure 7, soit la structure du phénomène.

## **4.1 Portraits de l'expérience des personnes participantes**

La synthèse des unités de sens provenant de l'analyse des entrevues de chaque DÉ est présentée par un portrait. La structure de ce portrait suit un arbre de thèmes unique à chaque personne participante (Appendices I à M). L'arbre de thèmes synthétise ainsi en une image un portrait qui décrit d'abord son contexte de travail et ensuite l'expérience du leadership à son état le plus près de celui vécu par les directions. Premièrement, il s'agit de l'expérience du leadership lorsque la direction actualise le mandat de protection, de valorisation et de transmission de la langue et de la culture francophone. Deuxièmement, il s'agit de l'expérience du leadership lorsque la direction actualise le mandat d'inclusion de la diversité ELR. Troisièmement, il s'agit de l'expérience du leadership lorsque la direction concilie les deux mandats. Pour alléger le texte, nous allons nous concentrer principalement sur l'expérience vécue lors de la conciliation du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> mandat. Chaque portrait est présenté ci-dessous.

### **4.1.1 Portrait de l'expérience d'Alejandra**

Alejandra occupe le poste de directrice adjointe dans une école élémentaire accueillant 400 élèves, avec un corps enseignant composé de 18 femmes et 2 hommes. Selon ses estimations, environ 5 % des élèves ont deux parents dont la première langue apprise et encore comprise est le français. Dans l'école, 56 nationalités différentes sont représentées. Âgée de 43 ans et s'identifiant comme femme, sa première langue est l'arabe. Au moment de l'entrevue, c'était la première année qu'Alejandra était directrice adjointe de l'école. Alejandra travaille à la même école que Christophe, où son portrait sera étayé un peu plus bas.

Dans sa représentation du contexte conciliant, malgré qu'elle ait remarqué une évolution des politiques du MEO depuis 2009 (plus inclusives et qui parlent de la diversité dans un CFM), Alejandra présente un mandat complexe où il faut concilier les besoins du CFM et ceux du contexte de diversité ELR. On aurait donc « tort de compartimenter et qu'il faut que le développement de l'identité franco-ontarienne se fasse aussi dans la diversité ». Alejandra ne sait cependant pas en quoi consiste cette définition de l'identité franco-ontarienne et prône sa redéfinition. Elle se trouve sans formation accessible afin d'approfondir ses connaissances et celles de son personnel enseignant.

Par rapport au sens donné à son leadership pour répondre au contexte conciliant, sans savoir comment bien le définir, elle ne le vit pas sans solutions et bonnes pratiques. Pour Alejandra, son leadership se vit en ayant une vision qui est connue comme étant en évolution pour guider son école face à un mandat complexe. Être à l'affût, ce que nous allons démontrer plus tard comme étant « cultiver l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu » serait alors la clé pour l'instant afin « d'actualiser son leadership » dans un contexte conciliant. Entre autres, elle cherche à développer des compétences interculturelles pour bien actualiser son leadership au sein de son école. De plus, elle adopte un positionnement qui lui demande de diriger au quotidien de manière réfléchie et empathique. Par exemple, tout au long de sa journée à l'école, elle s'attend à entendre ou à voir des choses qu'elle n'aurait peut-être jamais vues auparavant et arrive à l'école avec une attitude d'ouverture pour ne « pas porter tout de suite un jugement envers quoi que ce soit ». Il s'agirait d'avoir une « distance critique » par rapport à ce qu'elle voit qui pourrait paraître choquant, mais qui dans le fond « ne l'est pas parce que c'est juste une façon de vivre ». Elle doit alors gérer la diversité avec réflexion critique et patience. Pour Alejandra, cette clé doit être transmise à

son personnel enseignant, ce qui lui demande d'avoir une communication bienveillante, de convaincre et de rallier, d'être positive et réaliste, d'avoir des conversations franches, parfois difficiles et de délimiter la responsabilité de l'école.

Enfin, Alejandra pense que le but ultime de son leadership, à la fois en CFM et en contexte de diversité ELR, est lié à sa prise de conscience que sa vision est en évolution et qu'elle doit apprendre constamment sur la façon de privilégier le développement de compétences interculturelles et de contribuer au renforcement d'un sentiment d'appartenance à l'école et envers la culture franco-ontarienne. Elle sait qu'elle devra s'adapter et évoluer en fonction de son contexte où elle ne saisit pas encore comment bien y répondre. Une chose est certaine cependant : sa vision ne doit pas se compartimenter et doit mettre l'élève au centre. Par la suite, une partie de la solution est de revendiquer plus de ressources humaines et matérielles. Concrètement, Alejandra cultive l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu avec la communauté de son école (incluant les parents) sur l'établissement d'une justice sociale tout en se renseignant sur les besoins des élèves et en dirigeant son école en conséquence. Ce cheminement est réussi grâce à une communication bienveillante, notamment lorsque vient le temps de déconstruire des préjugés et gérer les attentes des parents, et une gestion réfléchie et empathique.

#### **4.1.2 Portrait de l'expérience de Laurent**

Laurent est la direction d'une école élémentaire de 685 élèves (employant 35 enseignantes et 10 enseignants) où il estime que 75 % de ses élèves ont deux parents dont la première langue apprise et encore comprise est le français. Son école représente 65 nationalités

différentes. Âgé de 53 ans et s'identifiant comme homme, sa première langue est le français. Au moment de l'entrevue, c'était la 18<sup>e</sup> année que Laurent était une direction d'école.

Laurent ne distingue pas la signification de son contexte comme étant soit un CFM ou un contexte de diversité ELR. Dès le début de l'entrevue, son contexte signifiait pour lui qu'il est conciliant. Cela signifie pour lui que son contexte représente une communauté où l'anglais est majoritaire, qui demande donc un effort supplémentaire auprès des élèves pour aller chercher un engagement auprès de la langue française, mais où il y a aussi différentes cultures, langues et religions. Cela demande alors en même temps de faire sentir que « d'apprendre des cultures, c'est une force au niveau de l'école ». Son école représente 65 nationalités qui se doit d'offrir des services qui répondent autant à la population francophone qu'à la population francophile.

Pourtant, bien que Laurent décrive son contexte comme étant conciliant, il parle de son expérience de leadership en faisant cette distinction entre le CFM, le contexte ELR et le contexte conciliant.

Pour son leadership en contexte conciliant, il s'exerce en éliminant son biais ethnique, langagier et religieux dans son offre pour les services, l'accueil et la communication. Il appelle son école *sa communauté*, et ce, peu importe le nombre de communautés différentes, et protège son engagement envers cette dernière. Son contexte, pour lui, forme un tout. Il cherche à exprimer un message homogène où il voit son école comme « une famille » et/ou il se perçoit au service de cette vision. Il exprime donc son leadership en s'assurant de ne pas discriminer et en étant à l'affût de tout : « J'aime tout le monde, puis je veux aider tout le monde ». Au niveau de la religion, il souhaite rester neutre.

Il exprime qu'il dirige une école qui n'est pas « pro religion », mais qui est « pro sensible » à ses communautés. Il va donc par exemple respecter la tenue d'un calendrier des fêtes religieuses en essayant de ne pas avoir un évènement lors de cette journée. Laurent dénote aussi l'importance de réussir à bien communiquer. Cela demande d'être capable de pouvoir expliquer ses décisions, d'être transparent dans ses attentes, d'être intègre et authentique pour finalement rallier et convaincre les parents, le personnel et les élèves vis-à-vis de la mission de construction identitaire que tente d'actualiser l'école. Il souligne qu'il s'agit d'ailleurs de son principal défi, soit ce besoin de rallier et de convaincre. Il trouve également important de bien communiquer aux parents que l'école possède des ressources humaines et matérielles limitées. Il passe ainsi le message que pour « faire fonctionner une école, ça prend tout un village ». Laurent décrit qu'une clé de son leadership est de passer le message à son équipe qu'il est un facilitateur de leadership et « qu'il fallait que ce soit un leadership partagé ». Il voit cependant cette mission identitaire « qui forme un tout » comme un mandat complexe qui n'est pas toujours prioritaire et que malheureusement d'autres dossiers sont souvent plus urgents : « Je me sens souvent à court de temps, à court de ressources, à court d'énergie et souvent, il n'est pas traité avec autant de vigueur, autant de vivacité, autant d'énergie positive pour le mener à bien ». Laurent soulève d'ailleurs qu'une caractéristique de son contexte conciliant est qu'il doit être capable de fractionner les ressources afin de répondre aux besoins de tout le monde. Il trouve que c'est difficile de faire des actions en continu, de démontrer qu'il a une continuité dans les interventions. Il remarque aussi une difficulté à trouver le temps avec son personnel et ses parents à organiser un suivi pour que chaque action isolée soit concertée. Le travail de la direction puis le défi, c'est donc de comprendre

les responsabilités de chaque personne. De répondre à la question : qu'est-ce qu'on est capable d'offrir à notre communauté qui est composée de 65 communautés? ».

Pour Laurent, son expérience de leader en contexte conciliant passe donc par être capable d'intégrer la vision du MÉO dans un tout en ayant du jugement professionnel, soit créer et soutenir des structures qui veillent à protéger la langue française, tout en soutenant une vision mondiale, plurielle et globale. Ainsi, il exprime qu'il ne gère pas son école « en catégorie », ce qui fait en sorte que son type de leadership ne change pas selon l'intervention qu'il tente d'apporter. Il explique :

On ne peut pas commencer à segmenter, puis tu sais je veux dire, on ne peut pas commencer à dire : ça peut-être qu'il y a une contradiction-là, ou ça, c'est en... On essaie vraiment d'avoir, d'adopter cette vision-là, puis d'intégrer les nouvelles politiques, les nouveaux programmes. On essaie de les amalgamer à l'intérieur de notre vision, tu comprends? Je veux dire, on n'est pas à ce point *by the book* que je vais ouvrir le document en page 23 puis je vais soulever une ligne qui pourrait m'apparaître divergente avec tel autre point, tu comprends. Il faut aussi avoir un jugement professionnel, puis comprendre l'idée générale aussi, tu sais.

#### **4.1.3 Portrait de l'expérience de Christophe**

Christophe travaille dans le système scolaire depuis 18 ans et est le directeur de son école depuis trois ans. Dans son école, 18 enseignantes et 10 enseignants en font partie. Cette dernière est au niveau élémentaire et contient 400 élèves, dont il estime que 5 % de la population ont deux parents dont la première langue apprise et comprise est le français. Christophe est une direction d'école à la même école qu'Alejandra pour qui le portrait a été présenté un peu plus haut. Le nombre de nationalités différentes dans son école est donc le même qu'Alejandra, soit 56. Âgé de 39 ans et s'identifiant comme homme, Christophe a le français et l'anglais comme première langue. Il est important de noter que ce portrait est plus



détaillé que les autres. En effet, nous avons estimé que l'expérience de leadership de Christophe dans un contexte conciliant reflétait le mieux le sujet étudié. Nous avons donc veillé à rendre justice à son témoignage et à livrer un portrait qui soit fidèle à son expérience.

Pour Christophe, autant la description du contexte que son expérience de leadership ont seulement du sens en contexte conciliant. Dès le début de l'entretien, Christophe parle de l'évolution du CFM, soit que la lutte pour la protection du français n'est plus seulement à l'extérieur des murs de l'école, mais aussi à l'intérieur même. Christophe soulève le fait que certains élèves ne parlent ni le français ni l'anglais, qu'il y a plus d'arabophones que de francophones dans son école et qu'il y a une grosse différence de proportion dans la représentativité des religions dans l'école (soit une à 90 %, une autre à 8 %, l'autre à 2 % et plein d'autres isolées). Les communautés minoritaires à l'extérieur de l'école sont donc majoritaires à l'intérieur de l'école. Il n'empêche qu'éventuellement, les élèves apprennent le français. Il explique donc que son école est en train de protéger la langue française de cette manière « en créant de nouveaux francophones qui vont pouvoir travailler en français ». Dans son contexte, Christophe soulève que les familles nouvellement arrivées ont des besoins de base qui sont nouveaux et qui ne sont pas typiquement associés à un contexte francophone minoritaire « du passé ou en région ». Ainsi, au lieu de travailler avec les parents au sujet de la lecture, de la mathématique, etc., de leurs enfants, il aide plutôt les parents à trouver du logement, à trouver des banques alimentaires ou des centres pour se vêtir. Christophe met l'accent aussi sur le fait que son personnel enseignant n'est pas formé pour répondre à des besoins comme apprendre à un élève la langue française à partir de zéro, ou de soutenir un élève dans les expériences traumatiques qu'il a vécues. Il explique aussi qu'il trouve sa gestion difficile puisque ses ressources humaines et matérielles sont limitées

et il sent que les structures de gestion sont injustes pour les minorités marginalisées. Par exemple, il trouve qu'il aurait besoin de plus petites classes. Il explique :

On ne peut pas mettre 29 élèves qui ne parlent pas français ni l'anglais, qui n'ont jamais fréquenté une garderie scolaire, qui n'ont jamais fréquenté une garderie même en milieu familial. Ils sont restés avec maman, pas papa, maman qui n'a jamais été éduquée, puis arrivent ici à quatre ans. On ne peut pas en mettre 29 de ça, comme on peut à d'autres endroits quand 95 % des élèves sont privilégiés. Point. On va le laisser à ça. On ne peut pas avoir les mêmes formules budgétaires. On ne peut pas avoir les mêmes règles au niveau des syndicats qui nous disent que si les effectifs ne sont pas à la hausse, il va falloir qu'on perde une classe parce qu'il n'y a pas assez de monde [...]. Le problème avec une population marginalisée, c'est qu'ils ne se présentent pas en février pour inscrire leurs enfants au mois de septembre. Eux autres, ils ne font pas ça. Ils font ça au mois de septembre sinon au mois d'octobre. Donc là, on est rendu au mois d'octobre avec des classes qui débordent.

Christophe termine finalement la description de son contexte en discutant des politiques du MÉO où il affirme que les premières politiques du ministère donnaient la priorité absolue à la langue française (sans intégrer au début la culture), ce qui ne correspond plus exactement aux problématiques des écoles francophones multiculturelles. Le débat autour de ces politiques doit donc tenir compte de l'immigration qui nourrit la francophonie en Ontario.

En ce qui a trait au sens qu'il donne à son expérience de leadership conciliant, Christophe souligne dès le départ qu'une façon doit être trouvée afin d'arrimer la conciliation du mandat de protéger la langue française et de mettre de l'avant le discours d'inclusion de toutes les cultures « parce que tu veux avoir une identité francophone, tu veux avoir une identité musulmane, tu veux avoir une identité, je ne sais pas trop, Maghreb », mais il ne sent pas qu'il a la réponse.

Une partie de la solution sera cependant de cheminer vers la justice sociale et l'équité. Cela serait essentiel pour répondre au mandat du contexte ELR, qui, selon lui,

s'inscrit dans une démarche de conciliation. En ce sens, Christophe mentionne que célébrer la diversité dans l'école s'accompagne du développement de stratégies pour faciliter le vivre-ensemble (apprendre à se connaître), soit encourager des activités qui permettent la communication entre communautés, mais aussi le partage autre qu'autour de la nourriture, des vêtements, soit des « discussions interculturelles ». Dans l'expérience de Christophe, il souligne que l'équité est présente dans leur modèle d'intervention, soit la façon de gérer le comportement ou la façon dont ils vont parler avec un parent. Cependant, il trouve que l'équité doit être beaucoup plus présente que ça, mais que « ça ne peut pas juste être moi et mon personnel. Il faut que ça vienne avec des sous. Quand tu acceptes 65 Syriens [réfugiés], tu as besoin de les nourrir. Donc tu as besoin d'argent, *you know* ». Il mentionne également qu'il doit revendiquer des ressources humaines et matérielles afin de cheminer vers l'équité et la justice sociale. Christophe soulève cependant qu'il a de la difficulté à comprendre les besoins de sa population puisque « nous on est capable de revendiquer nos besoins. Mais il y a beaucoup de différences culturelles qui font que je n'entends pas parler des besoins souvent ». De plus, il souligne l'iniquité à laquelle font face ces parents, comparativement à d'autres écoles. Ce dernier observe alors que les parents sont pauvres et n'ont pas d'argent pour le conseil des parents ou ne sont pas au courant de la façon dont ils peuvent contribuer financièrement. Christophe souligne qu'il n'y a aucun projet l'année prochaine pour la francophonie, on parle plutôt de l'aménagement de la cour d'école. « On n'a pas de jeux. On est pauvre, tu sais ». Selon Christophe, l'origine catholique des écoles francophones serait d'ailleurs un frein à l'équité et à la conciliation puisque ce sont les conseils publics qui mettent plus d'énergies et de moyens vers l'inclusion. Enlever le statut catholique des écoles permettrait donc, selon Christophe, de réduire une certaine iniquité. Ainsi, il souligne une revendication et une communication qui est d'ailleurs « épuisante » et « complexe ». Dans ce

contexte, les enjeux sont donc principalement pour Christophe autour de la communication avec sa communauté, composée en grande partie de populations de personnes nouvellement arrivées et/ou défavorisées. Il s'assure alors de réussir à bien communiquer. Il souligne que 80 % des gens qui reçoivent ses messages utilisent *Google Translate* pour les lire et que 10 % vont contacter directement l'école afin de le comprendre, ce qui fait en sorte que tout devient très compliqué afin d'organiser une sortie scolaire, par exemple. Il précise aussi que les parents ne le voient pas toujours comme quelqu'un d'équitable. Lors de l'entrevue, il soulignait qu'il était en train d'apprendre que « nous », on est une culture individualiste, puis « eux », c'est une culture collectiviste. Ce qui fait en sorte que la façon de régler des problèmes est « très, très différente ». Il souligne donc l'importance d'avoir une formation au sujet de l'équité et des habiletés interculturelles d'un leader. Il se trouve chanceux pour l'instant puisqu'il a un tempérament « calme et ouvert pour jaser », mais que « ce n'est pas ça », il faut « qu'on soit intentionnel parce que c'est ça l'avenir, c'est d'avoir de plus en plus de cultures, et il faut savoir comment mieux s'intégrer et de pouvoir mieux connecter ». Il n'empêche que malgré ces apprentissages, Christophe soutient autant une vision mondiale, globale, plurielle et cherche à créer et à soutenir des structures qui veillent à protéger la langue française. Il vit donc son leadership comme une lutte constante pour la sauvegarde et le développement du français et le besoin d'être innovateur par rapport à l'appui des élèves issus de la diversité. Plus concrètement, il met de l'avant un plan culturel se composant d'initiatives culturelles afin de répondre à la politique d'aménagement linguistique et d'inculquer des valeurs, ce qui a pour conséquence d'avoir un « avant » et un « après » dans le profil des élèves. Ces valeurs (respect, responsabilité et fierté) furent cependant élaborées il y a 12-13 ans. Christophe parle alors de nouvelles valeurs, soit la connexion et la contribution. En pratique, les élèves doivent réaliser un projet personnel qui a été approuvé

afin de résoudre un problème communautaire. On leur demande de discuter de leur contribution culturelle envers la culture francophone, leur classe, leur famille et leur société. Les résultats sont ensuite publiés sur les réseaux de l'école. C'est donc un exemple d'activité qui force les différentes communautés à se parler et qui, selon Christophe, rentre dans la justice sociale puisque « là, on veut vraiment se connaître ».

De façon un peu plus générale, Christophe souligne qu'il prône le leadership partagé afin de mener à bien le mandat complexe de son école. Il explique :

Je crois au leadership partagé. Pour moi, c'est certain que c'est partagé. Moi, je ne peux pas être la voix ou l'image de mon école. Il y a 50 personnes qui travaillent ici, puis c'est beaucoup plus que moi. Mon rôle comme leader c'est de ressortir les points forts des gens et de déléguer des tâches et de monitorer, les encourager et d'assurer qu'on a des discussions ouvertes et le même discours... [hésitation] à propager au reste du personnel ou aux parents ou même aux élèves. Donc c'est certain, comme leader, je dois m'entourer de personnes qui veulent faire avancer les choses, pas les personnes qui veulent juste débattre pourquoi ça va mal. Il faut faire avancer les choses, il faut qu'on trouve des solutions. Ce sont les solutions. C'est d'inspirer le personnel à trouver des solutions et non de se contenter de se plaindre. De se contenter de la réalité. Parce que c'est vrai, on ne peut pas dire que la réalité est merveilleuse. Il y a des besoins qu'on ne semble pas être en train d'adresser au niveau du système, puis c'est au-delà de l'école, tu sais.

Finalement, Christophe trouve que son contexte est en train d'évoluer sur la façon de voir la langue et la communication. Comprendre et utiliser plus qu'une langue est gagnant : « que tu peux bâtir le français en utilisant les connaissances des élèves par rapport à une langue autre que le français ». Il souligne cependant que c'est aussi nécessaire comme leader francophone de protéger la langue. Il démontre en exemple son travail avec les comités d'admission lors desquels il précise le rôle de l'élève, du parent et il agit comme chien de garde en s'assurant que les parents et l'élève comprennent bien l'engagement que signifie s'inscrire dans une école francophone.

#### 4.1.4 Portrait de l'expérience de Viktor

Viktor travaille dans le système scolaire depuis 15 ans et est une direction d'école depuis 3 ans. Son école est composée de 30 enseignantes et de 12 enseignants. Son école est au niveau élémentaire et compte 600 élèves, dont il estime que 20 % de la population ont deux parents dont la première langue est le français. Son école représente plus de « 70 nationalités, où toutes les religions sont représentées les genres et les orientations aussi ». Âgé de 39 ans et s'identifiant comme homme, Viktor a le français comme première langue.

Pour Viktor, le CFM est synonyme de personnes qui ne parlent pas ou qui ne maîtrisent pas le français et qui n'ont pas la même culture. Il présente donc son contexte comme un endroit où des difficultés de communication avec certains parents sont attendues. Des efforts sont déployés pour apprendre le français, en dehors des heures de cours normales, afin de donner l'opportunité aux personnes motivées de « faire évoluer leur français ».

Il perçoit la diversité comme une richesse qui est attractive autant pour les parents canadiens ou venus d'ailleurs. Ainsi, d'après Viktor, le CFM et le contexte de diversité ELR sont interconnectés et ne peuvent être séparés. Ainsi, pour Viktor, les deux mandats du ministère pour le CFM et l'inclusion de la diversité ELR sont interconnectés dans le but de faire rayonner le fait français. Selon lui, moins il y a de la distinction « mieux c'est », car le fait français « se construit de la diversité ».

Dans une perspective de leadership conciliant, Viktor soutient l'idée que la force c'est d'être à l'écoute de sa population et que le défi c'est d'être plus présent. Pour lui, son action se fait toujours dans un esprit qui interconnecte le CFM et le contexte de la diversité ELR. Comme leader, il s'agit donc d'avoir plus de travail, certes, mais l'école en bénéficie

également plus par la richesse et l'ouverture que la diversité apporte à l'école. Plus de travail dans le sens que cela demande une adaptabilité, une ouverture d'esprit, une écoute, une persévérance, parce que le personnel enseignant travaille avec des élèves qui apprennent le français en même temps que leurs parents. Il s'efforce d'encourager les parents et les élèves à travailler ensemble pour renforcer la connaissance de la langue française. Il faut donc que son personnel soit dévoué pour le fait français. Selon Viktor, le français unit ainsi les membres de l'école malgré leur différence (70 nationalités différentes). Une fierté se dégage donc ainsi de cette unité autour du français, la langue de communication, et d'un respect des différences culturelles. Les défis situés à l'extérieur, à l'intérieur de l'école, les différentes perceptions, de leur côté, viennent donc faire un mélange dans l'école et demandent à la direction de « jongler avec tout ça », mais « c'est une richesse, ça nous apporte une fierté, parce qu'au moins on a trouvé la langue qui nous unit ». Il ne s'agirait donc pas d'un défi, mais d'une « application citoyenne ». Soit une responsabilité partagée à s'unir autour du fait français.

#### **4.1.5 Portrait de l'expérience de Léon**

Léon évolue dans le système scolaire depuis 27 ans et est une direction d'école à 25 % du temps depuis toutes ces années. Dans son école, son personnel se compose de 40 enseignantes et 50 enseignants. Son école est au niveau intermédiaire et secondaire et compte 1250 élèves. Il estime que 50 % de la population scolaire ont deux parents dont la première langue apprise et encore comprise est le français. Son école représente plus de « 70 pays d'origine et les religions qui s'y rattachent ». Âgé de 51 ans et s'identifiant comme homme, Léon a le français comme première langue.

Pour Léon, en contexte conciliant, cela prend plus de temps qu'auparavant pour prendre les décisions puisqu'il ne se base sur aucun protocole prédéfini. Il y a donc un effort supplémentaire qui est demandé afin d'aller voir activement ce qui se fait ailleurs, en plus d'aller chercher les ressources. Le tout est donc encore à construire. Ce contexte lui demande alors une compréhension avant toute décision.

Pour Léon, son leadership est toujours conciliant. La planification des objectifs s'accompagne alors d'une approche appréciative. Le bien-être des élèves doit aussi rester au cœur des décisions. L'inclusion dans les activités scolaires est priorisée. Chaque élève a donc son identité, mais l'unité du groupe se forme autour de la culture canadienne-française/franco-ontarienne. Léon donne en exemple une sortie scolaire où l'objectif est de présenter la culture canadienne-française par la musique dans différents endroits dans le monde, il explique comment à l'extérieur ils sont perçus comme une entité unifiée, un message qu'il transmet aux élèves :

l'unité qu'on a, dans notre école ici, on est Franco-ontarien, mais tout le monde à l'intérieur à son identité. Et c'est là, la diversité est là, mais aussitôt qu'on sort de l'école, on est une identité, celle de notre école. Tout le monde à l'extérieur nous met dans le même pot. Et c'est ça que je vends aux élèves.

Léon se base donc sur un schéma de valeurs pour expliquer ce que cela signifie faire partie de l'école. Il se concentre alors sur le développement de cette identité pour développer le sentiment d'appartenance en contexte de conciliation. Léon prône alors

que l'école n'élimine rien, et on inclut tout. Puis une des belles choses qu'on a à l'école, on a toujours un dîner multiculturel chaque année où des parents des élèves font de la bouffe, s'habille dans des costumes traditionnels, ça coûte cinq piasses, et c'est le meilleur dîner qu'on a à l'école de l'année.



Pour Léon, le respect de ce schéma de valeur signifie qu'un sentiment d'égalité doit exister entre les membres de l'école, « qu'on travaille tous ensemble, qu'on est une famille ». Comme dans n'importe quelle école, Léon soulève cependant son défi de rallier tous les membres à une vision commune, sans l'influence de leurs propres idéologies. Pour contrer ce défi, Léon explique qu'il favorise les moments exemplaires pour rallier autour d'une vision d'inclusion, soit de « prêcher par l'exemple, puis l'ouverture ». Par exemple, tous les deux ans, le personnel de l'école organise une chorale. Lors de la dernière, afin de célébrer la diversité, le personnel a présenté une pièce en français, puis une pièce en zoulou d'Afrique du Sud. Un autre exemple pour Léon est d'avoir lutté afin d'avoir des juges francophones lors d'un festival de musique où de nombreux élèves de son école participent. Il chemine donc vers la diversité et la justice sociale en renforçant un schéma de valeurs, en valorisant les origines et les identités des élèves à travers des activités annuelles, en luttant contre certaines idéologies en conflit avec le schéma de valeurs et en favorisant des moments exemplaires pour rallier toute la communauté scolaire autour d'une vision inclusive.

#### **4.2 Exercice du leadership : sens transversal**

Dans cette section, nous présentons le sens transversal que les personnes participantes ont attribué à leur expérience de leader. Utilisant la même méthode que Pariseau (2022), nous avons identifié des thèmes convergents en utilisant la technique du « brassage d'idées » de Chartrand (2008), cité dans Pariseau (2022). Pour chaque thème convergent, nous associons les propos des personnes participantes, en citant des extraits de verbatim dans un tableau. Enfin, afin de répondre au premier objectif qui est de décrire le sens que donnent les DÉ francophones ontariennes à leur leadership afin de concilier la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone avec l'inclusion de la diversité ELR, nous

synthétisons globalement les thèmes convergents en décrivant de manière phénoménologique le sens que donnent les DÉ francophones ontariennes à leur leadership.

#### **4.2.1 Le sens du leadership en relation avec le mandat en contexte francophone minoritaire**

Les DÉ ont identifié un sens particulier lorsqu'elles établissaient un lien entre leur leadership et le mandat relatif au CFM. Tout d'abord, il s'agit de préserver et de promouvoir la langue française par le biais de comités d'admission, de développer le sentiment d'appartenance à la culture francophone et de favoriser le leadership partagé pour une gestion collaborative de l'école (voir tableau 1). Trois portraits mettent en évidence l'importance des comités d'admission dans l'établissement d'une norme linguistique, dans l'évaluation de la capacité des parents à soutenir l'apprentissage du français de leur enfant, et enfin dans l'accueil et le soutien des élèves et des parents qui ont choisi d'apprendre le français. Ainsi, ce thème met en évidence l'action proactive des directions qui président les comités d'admission pour assurer la protection et l'expansion de la langue française au sein de l'école. Ensuite, les cinq directions soulignent que le mandat en CFM implique le développement d'un sentiment d'appartenance à la fierté d'être francophone, à la langue française et à la culture franco-ontarienne. Il s'agit d'ajouter dans l'apprentissage de la matière par exemple, une chanson en français qui est en lien avec un thème précis, de référer des auteurs, ou de tisser des liens historiques par rapport aux efforts qui ont été mis en place afin d'avoir des conseils scolaires de langue française en Ontario. Ce thème met en évidence l'importance d'inculquer un sentiment de fierté et d'appartenance à la culture francophone au sein des écoles, tout en respectant et en valorisant la diversité ELR des élèves. Cela implique non seulement d'enseigner la langue française, mais aussi de favoriser une compréhension et

une appréciation évolutive de l'identité franco-ontarienne. Enfin, favoriser le leadership partagé pour une gestion collaborative est considéré comme essentiel par quatre directions lorsqu'il s'agit de définir la signification de leur leadership en CFM, soit faire en sorte que le leadership prenne des « extensions partout ». Ce thème souligne la nécessité d'encourager et de faciliter un leadership partagé au sein du personnel scolaire, permettant à chaque individu de jouer un rôle actif dans la direction et la gestion de l'école.

Tableau 1

Le sens du leadership en relation avec le mandat en contexte francophone minoritaire

	Préserver et promouvoir la langue française par le biais de comités d'admission	Développer un sentiment d'appartenance à la culture francophone	Favoriser le leadership partagé pour une gestion collaborative de l'école
Alejandra		« Il faut développer ce sentiment d'appartenance à notre école et à la culture ontarienne, dans un contexte aussi de diversité... Il ne faut pas compartimenter. »	« Aller chercher les personnes clés pour nous appuyer, parce qu'on n'est jamais seuls non plus en tant que leaders. Donc, il faut savoir aller chercher les personnes clés au ministère, à l'OQRE [Office de la qualité et de la responsabilité en éducation], à notre conseil, comme la personne qui est spécialiste de l'analyse des données. Puis mon rôle c'est de rallier tout ce monde autour de la même table et de poser les vraies questions. »
Laurent	« Les comités d'admission sont là justement pour faire en sorte que notre mission d'école de langue française se tienne. Il y a <b>des exigences au niveau de l'admission</b> aux écoles, puis c'est important de travailler là-dessus, tu sais. »	« <b>On doit toujours faire l'effort, au niveau de l'enseignement, de donner un filtre identitaire dans la mesure du possible.</b> »	« Il fallait que ça soit un <b>leadership partagé</b> , que chaque membre du personnel détenait une partie, une clé du leadership de l'école et que nous, dans le fond, on est des leaders, mais aussi des facilitateurs de leadership. »
Christophe <sup>13</sup>	« Au niveau des comités d'admission, je peux poser des questions et faire réfléchir un parent quant à sa capacité d'appuyer son enfant dans son apprentissage de la langue française. <b>Puis je pense que c'est quand même nécessaire, ça, comme un leader francophone qu'on doit... tu sais, on parle de protéger la langue</b> , il faut que ça commence même avant l'admission d'un enfant. »	« De s'assurer que la vision puis la culture de notre école sont en train de <b>bâtir la culture, la langue française, puis, tu sais, la fierté d'être franco-ontarien</b> . Puis d'inculquer aux nouveaux arrivants qui parlent français puis qui vivent en Ontario : bon vous êtes nos nouveaux Franco-ontariens, on a besoin de vous, tu sais. »	« <b>Je crois au leadership partagé</b> . Pour moi, c'est certain que c'est partagé. »

<sup>13</sup> À noter que Christophe et Léon voient leur leadership principalement comme étant conciliant, mais ils reconnaissent également leurs responsabilités vis-à-vis du mandat relatif au CFM.

Viktor	« C'est ça mon leadership présentement au sein de l'école, c'est qu'on accepte les gens, les élèves, les parents, parce que même les parents travaillent avec eux autres. On a des cours de français après les heures d'école, <b>donc on accepte ces gens parce qu'ils ont choisi d'apprendre le français. Donc ils ont cette volonté</b> , donc nous, comme leaders francophones, il faut qu'on les accueille. »	« Mais dans un milieu minoritaire où il y a plusieurs défis à l'extérieur, même à l'intérieur, il y a plusieurs perceptions. Donc il faut jongler avec tout ça. <b>C'est une richesse, mais ça nous apporte une fierté, parce qu'au moins on a trouvé la langue qui nous unit.</b> »	« On sait que le français, ce n'est pas uniquement une langue, c'est une culture. Donc les enseignants, le personnel travaillent fort avec les élèves pour cheminer pour que nos élèves apprennent le français, maîtrisent le français. Cependant, tout ce qui concerne l'aspect culturel donc, c'est à l'extérieur de l'école que ça se passe. Donc on veut que les parents s'impliquent aussi. Donc on travaille fort par rapport à ça, et puis... c'est ça, c'est de faire le transfert de la langue à la culture francophone, c'est ce qui est très important. »
Léo		« Nous à notre école on prône un schéma des valeurs auprès de nos élèves qui <b>parlent de la fierté d'être francophone.</b> »	

#### 4.2.2 Le sens du leadership en relation avec le mandat en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

La nature du leadership en contexte de diversité ELR se résume en trois sous-thèmes qui se voient comme des niveaux (voir tableau 2) : 1) célébrer et valoriser la diversité à travers des événements; 2) favoriser la compréhension interculturelle par des discussions approfondies et l'éducation aux valeurs; et 3) promouvoir la justice sociale par une connexion et une contribution équilibrée. Le sens donné au leadership en contexte ELR par toutes les directions est d'abord reconnu comme le niveau 1, soit de célébrer et de valoriser la diversité à travers des événements. Par exemple, des soupers multiculturels, où divers aspects des différentes cultures sont mis en valeur et célébrés par les cinq directions. Ces événements favorisent la compréhension mutuelle, le partage des expériences culturelles et renforcent le sentiment de communauté au sein de l'école. Par la suite, quatre directions discutent qu'elles souhaitent que leur école « aille plus loin », c'est-à-dire atteindre le niveau 2, soit de favoriser la compréhension interculturelle par des discussions approfondies et l'éducation aux valeurs. Ce thème met en évidence l'importance des discussions interculturelles

profondes dans l'école, permettant à la fois aux élèves et au personnel enseignant d'approfondir leur compréhension des différentes cultures. Par exemple, se poser des questions : « pourquoi toi tu viens du Cameroun? Par exemple, tu manges tel repas, moi je ne le mange pas ». Ce thème souligne aussi l'importance d'enseigner et de renforcer un schéma de valeurs au sein de l'école, créant ainsi un environnement d'apprentissage qui valorise et respecte la diversité. Finalement, deux directions parlent d'aller encore plus loin, c'est-à-dire atteindre le niveau 3, soit l'importance de promouvoir la justice sociale par une connexion et une contribution équilibrées. Il s'agit non seulement de respecter et de célébrer la diversité, mais aussi de promouvoir l'équité, l'égalité et la justice pour tout le monde. Une connexion équilibrée se traduit par l'établissement de relations respectueuses et justes entre tous les membres de la communauté, reconnaissant et valorisant chaque individu indépendamment de son origine ou de son statut. De son côté, une contribution équilibrée fait référence à l'engagement actif de chaque membre de la communauté, en apportant ses compétences, ses connaissances et ses ressources de manière juste et proportionnée pour le bien commun. Par exemple, à travers des projets entrepreneuriaux où les élèves développent des solutions à des problèmes communautaires. Ces projets mettent en avant la contribution culturelle des élèves à différents niveaux, de la classe à la société dans son ensemble. Dans le cadre de ces projets, le concept de confiance est également abordé, notamment la confiance en soi et la capacité à revendiquer ses droits ou à identifier des inégalités. Un autre exemple consiste à expliquer aux élèves que chaque personne a sa propre fête religieuse, et qu'il est non seulement correct de la célébrer, mais aussi qu'il n'y a aucun jugement à porter à ce sujet. Il s'agit alors d'un exemple d'action positive qui permet de défaire les perceptions préconçues et d'apprendre à

traiter tout le monde avec justesse, tout en encourageant une contribution et une connexion équilibrées au sein de la communauté scolaire.

Tableau 2

Le sens du leadership en relation avec le mandat du contexte ethnoculturel, linguistique et religieux

	<b>Célébrer et valoriser la diversité à travers des événements</b>	<b>Favoriser la compréhension interculturelle par des discussions approfondies et l'éducation aux valeurs</b>	<b>Promouvoir la justice sociale par une connexion et une contribution équilibrée</b>
Alejandra	« Une des choses qu'on veut transformer, c'est le souper multiculturel. Donc, souvent le souper multiculturel, justement, c'est <b>OK les habits, la nourriture, la musique, tout.</b> »	« Cette année pour la première fois on pose des questions à nos tables du souper multiculturel afin d'encourager des discussions plus profondes au niveau de la culture pour qu'on puisse <b>se comprendre</b> . Puis ça permet aussi aux profs de discuter et d'avoir des discussions plus loin, c'est comme, on va utiliser l'esprit critique, enseigner le respect, oui, oui. »	
Laurent	« Le conseil de parents organise la soirée interculturelle. C'est un souper avec de la nourriture de différents pays, des vêtements de différents pays, donc <b>on valorise</b> ce qui est vraiment la multiethnicité à l'école. Elle doit être valorisée, parce que c'est une force. »		
Christophe <sup>14</sup>	« On a quand même <b>célébré</b> la bouffe, mais quand on s'assoit ensemble, on s'assoit en communautés plus mélangées, puis on avait des questions à se poser : dans ta culture, qu'est-ce que ça veut dire, je ne sais pas trop, être en retard? Ou, je ne sais pas, le rôle de l'enseignant, tu sais, des choses comme ça, tu sais. »	« Donc on a commencé des discussions interculturelles (lors de nos soupers multiculturels), juste pour <b>passer une petite prochaine étape.</b> »	« Dans notre plan culturel je veux qu'on parle plus que le respect. Je veux qu'on aille dans l'interculturel. Donc on a mis connexion et contribution. Pour moi ça rentre dans la justice sociale. »
Viktor	« On <b>célèbre</b> presque toutes les fêtes, on célèbre la diversité puis on est conscients et ouverts aux autres, c'est ça qui est très important. »	« Le leadership qu'on a exercé, c'est que, par exemple, les parents dans une salle de classe peuvent venir. <b>On a donné cette opportunité de venir expliquer ce qu'est être différent des autres. Parce que comme ça les élèves comprennent.</b> »	« Moi je pense, le défi... je n'appelle pas un défi... La leçon qu'on prend en considération, c'est que dès le début, parce que les élèves... comme je vous ai dit au début, les élèves sont accueillants. Ok, c'est très, très important, <b>mais c'est de défaire les perceptions.</b> Donc dès le début, <b>il faut qu'on traite tout le monde avec justesse, OK.</b> »
Léon	« Puis une des <b>belles choses</b> qu'on a à l'école, on a toujours un <b>dîner multiculturel chaque année</b> où des parents des élèves font de la bouffe, s'habillent dans des costumes traditionnels, ce que tu veux, ça coûte cinq piasses, c'est le meilleur dîner qu'on a à l'école de l'année. »	« Quand on est à l'école, ça nous prend un <b>schéma de valeurs.</b> C'est quoi un élève de notre école? C'est ça, c'est ça. Ça fait qu'on a établi des choses comme ça que maintenant, on ne parle pas beaucoup, beaucoup de ça à l'intérieur de l'école, parce que c'est comme intrinsèque. »	

<sup>14</sup> À noter que Christophe et Léon voient leur leadership principalement comme étant conciliant, mais ils reconnaissent également leurs responsabilités vis-à-vis du mandat relatif au contexte de diversité ELR.

### **4.2.3 Nature du leadership afin de concilier le mandat du Contexte francophone minoritaire et le mandat du Contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

La nature du leadership pour concilier le mandat du Contexte francophone minoritaire et le mandat du Contexte de diversité ELR se résume en quatre thèmes :

1) développer les compétences interculturelles pour une communication bienveillante et un leadership empathique et inclusif; 2) diriger en s'adaptant et en écoutant; 3) revendiquer des ressources; et 4) mettre l'élève au centre des décisions.

#### **4.2.3.1 Développer les compétences interculturelles pour une communication bienveillante et un leadership empathique et inclusif**

Ce thème se divise en deux sous-thèmes, soit : 1) assurer une communication bienveillante; et 2) pratiquer un leadership empathique et inclusif (voir tableau 3). Pour trois directions, l'importance de cultiver les compétences interculturelles ressort comme expérience, notamment en matière de communication bienveillante, pour diriger avec succès dans leurs environnements en contexte conciliant. Cela implique la compréhension et le respect des différences culturelles, ainsi que la volonté de développer des moyens de communication qui soient inclusifs et respectueux. Il s'agit également de reconnaître la complexité de ces compétences et la nécessité d'une formation continue pour les développer et les affiner. Ensuite, cinq directions vivent un leadership empathique et inclusif en contexte conciliant. Les directions soulignent l'importance d'un leadership axé sur l'empathie, l'apprentissage continu, l'écoute active et la compréhension mutuelle. Cela implique aussi le respect des différences culturelles et religieuses, par exemple en respectant



le calendrier des fêtes religieuses, ainsi que la volonté de créer un environnement inclusif où chaque individu se sent valorisé et respecté. Enfin, ce thème met en avant l'idée que la prise de décision doit être précédée d'une compréhension partagée, ce qui nécessite une communication ouverte et efficace.

Tableau 3

Cultiver les compétences interculturelles pour une communication bienveillante et un leadership emphatique et inclusif

	Assurer une communication bienveillante	Pratiquer un leadership empathique et inclusif
Alejandra	« L'autre chose, c'est, justement, c'est les <b>compétences interculturelles</b> qui, j'apprends de plus en plus, elles sont extrêmement complexes. <b>Pour justement assurer une bonne communication bienveillante</b> , respectueuse avec les parents, avec les élèves, parce que parfois pour la même valeur, mais on a une différente définition ou une différente façon de la manifester. »	« Bien, tu sais, on parle de... beaucoup de, tu sais, mes compétences interculturelles, puis, je pense, <b>le but c'est de développer l'empathie.</b> »
Laurent	« Mais il reste que moi, l'accueil que je leur offre, puis le service, puis la <b>communication</b> que j'ai avec tout le monde. Tout le monde est... J'aime tout le monde, puis je veux aider tout le monde. »	« Je veux que peu importe le type de religion qu'une personne pratique, <b>on va respecter s'ils ont une fête tel jour, on va essayer de ne pas avoir un évènement cette journée.</b> »
Christophe	« <b>On a besoin d'avoir des formations au sujet des habiletés interculturelles d'un leader.</b> C'est bien beau que moi, mon tempérament, <b>c'est d'être calme et ouvert puis jaser puis...</b> mais ce n'est pas ça. Ça, OK, on est chanceux pour l'instant. Mais il faut qu'on développe de l'habileté. Il faut qu'on soit intentionnel parce que c'est ça le futur, c'est d'avoir de plus en plus de cultures. »	« J'ai entendu assez souvent que mon style de leadership est très humaniste, puis... <i>that's it</i> , <b>qui est beaucoup d'écoute active.</b> »
Viktor		« Le leadership c'est, comme je vous ai dit tout à l'heure, c'est <b>être à l'affût</b> , OK. J'apprends, c'est ça. Donc j'apprends des autres religions, j'apprends des autres orientations et puis on est présents avec eux autres. Donc quand il y a des célébrations, parce qu'il faut célébrer, on est présents. »
Léon		« Une autre chose, et j'essaie de faire comprendre ça autant aux élèves qu'aux autres profs, c'est-à-dire : on est après de s'enligner sur un certain genre de décision, mais il faut qu'on <b>se comprenne avant de prendre la décision.</b> »

#### 4.2.3.2 Diriger en s'adaptant et en écoutant

Au-delà des compétences interculturelles, les DÉ vont diriger en s'adaptant et en écoutant en contexte conciliant. Ce thème se subdivise en deux sous-thèmes : 1) unifier et

catalyser le changement en tant que leader pour promouvoir la langue et la culture; et  
2) gérer la diversité avec réflexion critique et patience.

Premièrement, en tant que leader de l'école, le sens de « conciliation de ses mandats » est associé pour toutes les directions à celui de « unifier et catalyser le changement ». Les directions ressentent alors le besoin de valoriser les forces de chaque personne, de déléguer des responsabilités, de superviser, d'encourager et de s'assurer qu'il existe un dialogue ouvert et un consensus sur l'orientation à communiquer au reste du personnel, aux parents et aux élèves. De nombreuses directions soulignent que cette tâche est très énergivore, surtout en raison de la diversité des points de vue du personnel. Cependant, Viktor, en exemple, précise que la fierté à promouvoir le français réside justement dans le fait que malgré cette diversité (70 nationalités), tout le monde parle en français et promeut le respect. Ce sous-thème met en évidence le rôle du leader en tant qu'unificateur, dirigeant les individus vers une vision commune. Il met également l'accent sur la nécessité d'inspirer le personnel à rechercher des solutions plutôt qu'à se concentrer sur les problèmes. Il souligne le besoin de convaincre la communauté scolaire de l'importance de l'égalité et de l'équité. Le sous-thème met aussi en évidence la langue comme un élément rassembleur, et souligne le défi de persuader les individus de propager leur culture au-delà de leurs cercles immédiats.

Deuxièmement, le contexte conciliant fait ressentir chez quatre directions un besoin nouveau qui est celui d'encourager son personnel à pratiquer une réflexion critique et la patience dans la gestion de la diversité. En somme, il s'agit de stimuler un processus décisionnel plus lent, d'adopter une perspective critique vis-à-vis des comportements particuliers et de garantir une bonne compréhension de l'influence culturelle sur ces comportements. C'est-à-dire, être conscient que ce qui peut sembler choquant ne l'est pas

nécessairement, car c'est simplement une manière de vivre. Par exemple, dans la culture asiatique, élever la voix n'est pas forcément synonyme de manque de respect. Ce sous-thème souligne l'importance d'une démarche patiente et réfléchie dans la gestion de situations complexes et diversifiées. Il met en avant le besoin de prendre de la distance, de faire preuve d'un jugement critique et de prendre le temps nécessaire pour prendre des décisions bien éclairées. De plus, il souligne la nécessité d'acquérir des stratégies pour mieux comprendre autrui dans un contexte diversifié, ainsi que le courage requis pour interrompre une action si elle s'avère non conforme.

Enfin, les directions sont engagées dans un processus constant d'adaptation et d'évolution à travers le contexte conciliant, cherchant à définir pour elles ce que signifie être franco-ontarien ou Canadien français. Cela implique l'absorption de nouvelles connaissances, non seulement en éducation, mais aussi à travers des perspectives plus larges, pour favoriser l'innovation et l'équité en éducation. Cela comprend aussi la compréhension et le respect des différentes cultures pour renforcer la cohésion sociale. Cette catégorie de sens souligne alors ce processus dynamique et continu qui est propre à l'autoactualisation de la direction.

Tableau 4

Diriger en s'adaptant et en écoutant

	<b>Unifier et catalyser le changement en tant que leadeur pour promouvoir la langue et la culture</b>	<b>Gérer la diversité avec réflexion critique et patience</b>
<b>Alejandra</b>	« Mon rôle aussi, c'est de <b>rallier tout ce monde</b> autour de la même table et de poser les vraies questions. »	« Donc c'est <b>d'avoir une distance critique</b> , de comprendre ce qui se passe, de tenir le rôle d'apporter une équipe d'avoir un "filtre". Se questionner avant de porter un jugement. »
<b>Laurent</b>	« C'est <b>d'inspirer</b> le personnel à trouver des solutions et non de se contenter de se plaindre. »	
<b>Christophe</b>	« Il y a <b>beaucoup de travail d'essayer de convaincre</b> le monde que c'est soit leur place, ou bien même convaincre notre personnel que c'est leur place (soit de protéger la langue française et de la développer). Puis l'idée d'égalité, puis équité, c'est un... C'est un <b>message qui était difficile</b> même pour certains profs. »	« On a juste dit : ah, c'est une richesse d'être diversifiés. Mais il faut apprendre les habiletés, on ne peut pas juste lancer plein de monde ensemble, puis s'assurer, et penser que ça va bien aller. <b>Il faut apprendre des stratégies pour mieux se comprendre.</b> »
<b>Viktor</b>	« <b>Au moins on a trouvé quelque chose qui nous unit, c'est la langue.</b> C'est la langue de communication et puis le respect de nos différences. »	« <b>Il faut savoir s'arrêter</b> des fois, quand il y a une situation par exemple où on faisait quelque chose qui n'était pas conforme, pour le dire oui, on arrête. »
<b>Léon</b>	« Le principal défi c'est <b>de convaincre tout le monde</b> , même ceux qui sont dans la minorité, qu'il faut propager à l'extérieur de juste notre petite bulle, notre école et notre culture franco-canadienne. »	« Le contexte conciliant influence définitivement mes décisions et, je dirais, la <b>lenteur de mes décisions.</b> »

#### 4.2.3.3 Revendiquer des ressources

Deux directions discutent de leur expérience de leadership, soulignant le besoin de revendiquer davantage de ressources, soit un troisième thème pour le leadership en contexte conciliant. Une autre n'évoque pas directement les ressources, mais parle de l'intégration des parents en classe (avoir recours à des ressources humaines) pour faciliter l'explication des divergences entre les élèves. Enfin, une autre direction plaide qu'elle se sent souvent à court de ressources afin de mener à bien la mission de l'aménagement linguistique. Ce thème met l'accent sur le rôle du leader dans la reconnaissance des défis spécifiques au contexte conciliant, la revendication des ressources nécessaires, la gestion des contraintes de temps et d'énergie, la compréhension des besoins non exprimés de la population, et la promotion de l'inclusion en offrant des opportunités aux parents de partager leur vécu de la diversité.

Tableau 5

Revendiquer des ressources

	<b>Revendiquer des ressources</b>
<b>Alejandra</b>	« Comme leader, il faut être à l'affût des enjeux. Hmm... des enjeux dans un milieu minoritaire, extrêmement importants. <b>Revendiquer des ressources, revendiquer des ressources</b> , au niveau de... tu sais, humaines. »
<b>Laurent</b>	« Que malheureusement, je me sens souvent à court de temps, <b>à court de ressources</b> , à court d'énergie et souvent, il [l'aménagement linguistique] n'est pas traité avec autant de vigueur, autant de vivacité, autant d'énergie positive pour le mener à bien. »
<b>Christophe</b>	« Nous, on est capables de <b>revendiquer</b> nos besoins. Mais le défi est de comprendre ces derniers de la population qui eux, n'en parlent pas. »
<b>Viktor</b>	« Le leadership qu'on a exercé, c'est que, par exemple, <b>les parents dans une salle de classe peuvent venir</b> . On a donné cette opportunité de venir expliquer ce qu'est être différent des autres. »

#### 4.2.3.4 Mettre l'élève au centre des décisions

L'exercice du leadership conciliant se décrit finalement par l'importance que prend l'élève dans le processus décisionnel de la DÉ. Quatre directions discutent de l'importance d'agir en fonction de l'élève, qui prend alors en cause un contexte conciliant. Ce thème met l'accent sur le rôle du leader à toujours placer l'élève au centre des discussions et des décisions, à promouvoir un environnement scolaire positif axé sur le bien-être, la santé et la sécurité des élèves, et à maximiser la rétention des élèves.

Tableau 6

Mettre l'élève au cœur des décisions et de la création d'un climat scolaire positif

	<b>L'élève au centre des décisions et de la création d'un climat scolaire positif</b>
<b>Alejandra</b>	« Donc c'est toujours, je pense... le rôle du leader, c'est de parler tout le temps, tout le temps, <b>tout le temps en fonction de l'élève et le mettre au centre</b> . »
<b>Laurent</b>	« Bien, on a mis, tu sais, on a un genre de, on pourrait appeler, de pôle de leadership à l'école qui s'appelle le "climat scolaire positif" qui a plusieurs ramifications. <b>Le "climat scolaire positif", c'est d'abord le bien-être, la santé et la sécurité des élèves à l'école</b> . »
<b>Viktor</b>	« Le défi le plus important, <b>c'est de retenir le maximum de nos élèves</b> . »
<b>Léon</b>	« On examine les choses ensemble, puis on <b>prend une décision pour le bien de l'élève encore. Toujours</b> . »

#### 4.2.4 Sens transversal du leadership des directions

À l'issue de la présentation du sens transversal découlant du sens particulier que donnent les directions à leur leadership afin de concilier les enjeux du CFM avec le contexte de diversité ELR, nous pouvons synthétiser le tout par une figure (voir figure 7) qui modélise leur leadership.

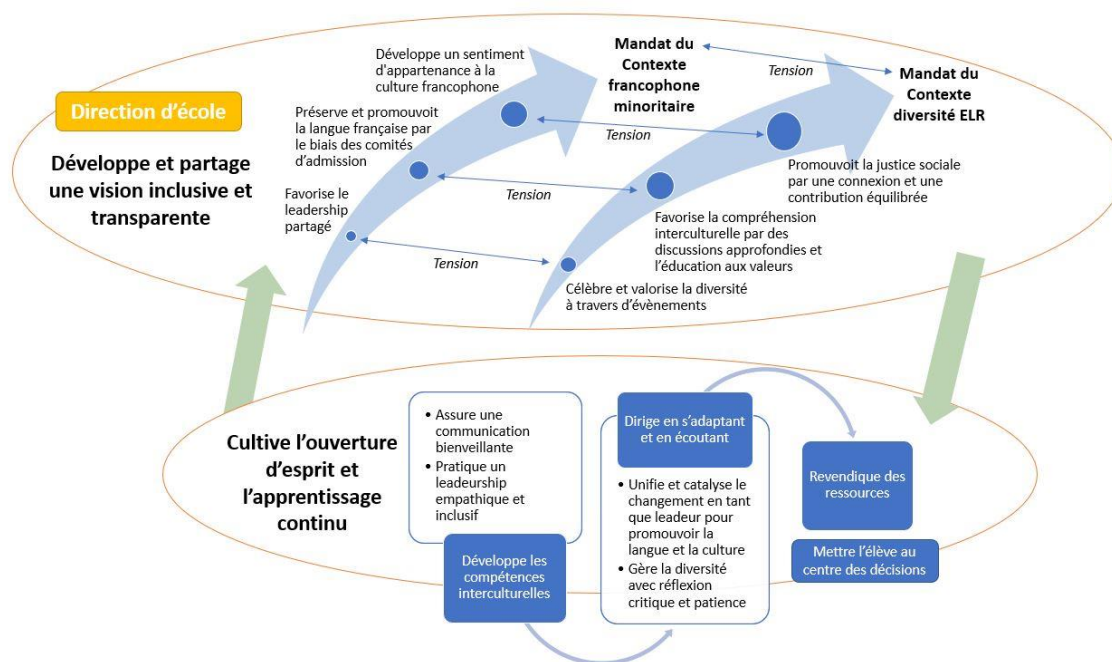


Figure 7. Structure du phénomène de l'expérience du leadership en contexte conciliant

Les flèches vertes et bleues de la figure 7 représentent donc un cycle continu de verbes d'action définissant le leadership conciliant. Cette figure illustre que les DÉ ne délimitent pas de manière explicite le CFM et le contexte ELR, mais voient plutôt l'actualisation de leur leadership associé à ces contextes comme faisant partie d'un tout unique que nous appelons le contexte réel, ou conciliant, pour la direction. En d'autres mots, même la nature du leadership pour le CFM et celle du contexte de diversité ELR font partie d'un leadership conciliant, soit par le développement et le partage d'une vision inclusive et

transparente. Le leadership de la DÉ en contexte conciliant s'associe à l'équilibre entre la mise en avant d'une vision, la coordination d'actions envers la communauté scolaire, et la flexibilité d'adaptation de son identité de leader comme démontré par la figure 7. Pour cultiver l'ouverture d'esprit et l'apprentissage, cela implique de cultiver les compétences interculturelles, de diriger de manière réfléchie et empathique et de revendiquer des ressources humaines et matérielles pour faire face aux défis imposés par le manque de ressources, de temps et d'énergie dans un environnement conciliant et de mettre l'élève au centre des décisions.

Cependant, cette modélisation du leadership ne se réalise pas sans tension. En effet, nos résultats actuels révèlent que les cinq directions font face à plusieurs tensions dans leur travail quotidien, des aspects que nous examinerons en profondeur dans la discussion. Ces tensions varient selon le contexte spécifique et l'approche de leadership de chaque direction. Trois tensions émergent alors de leurs expériences : la tension de concilier la diversité ELR et la préservation de l'identité francophone, la tension des ressources limitées dans les écoles franco-ontariennes, et la tension liée à l'inspiration d'un traitement équitable pour tous les élèves.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le sens que les DÉ donnent à leur expérience de concilier leur leadership en CFM et en contexte de diversité ELR, répondant du même coup au premier objectif. La figure 7 récapitule la structure du phénomène de l'expérience du leadership en contexte conciliant. Pour y arriver, les unités de sens de chaque direction furent tout d'abord présentées par des portraits. Par la suite, les éléments communs de chaque portrait furent mis ensemble (sens transversal) où deux thèmes englobants sont ressortis : 1) développe et partage une vision inclusive et transparente; et 2) cultive l'ouverture d'esprit et

l'apprentissage continu. Le chapitre suivant se penche sur la discussion liée au second objectif, à savoir identifier les similitudes et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le sens que donnent les DÉ à leur leadership afin de concilier ces deux mandats.



## CHAPITRE V – DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discutons du modèle de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018) qui se questionnent sur la nature du leadership conciliant et des tensions qui sont à l'origine de la problématique. Ainsi, nous présentons les tensions observées empiriquement. Ensuite, nous revenons sur le sens transversal du leadership en contexte conciliant et nous montrons comment nos personnes participantes le vivent. Finalement, nous établissons le lien avec le leadership transformatif et le leadership culturel partagé afin d'atteindre notre deuxième objectif de recherche.

### 5.1 Les tensions de l'expérience de leader en contexte conciliant

Comme nous l'avons vu dans la problématique, il existe une tension au sein des politiques du MÉO concernant l'inclusion de la culture d'origine de chaque élève tout en valorisant la langue et la culture francophone. Cette tension est également reflétée par la promotion de la foi catholique pour certaines écoles du réseau public d'éducation et l'élimination de la discrimination religieuse. Gérin-Lajoie (2008) et l'ACELF (2008) ont mis en évidence que, malgré une reconnaissance des besoins diversifiés des élèves, il existe un écart significatif entre les intentions et la mise en œuvre sur le terrain. Plusieurs directions et écoles luttent pour concilier l'inclusion de la diversité et l'équité avec le mandat de promouvoir la langue et la culture francophones, voire la foi catholique pour certaines écoles. En outre, Villella (2021) et Gérin-Lajoie (2020) évoquent des tensions supplémentaires liées aux rapports de pouvoir au sein de la francophonie canadienne et les défis associés à l'éducation des élèves allophones ou ceux vivant entre deux communautés linguistiques. La problématique soulevée par Marquis et al. (2022) restent donc pertinente : comment trouver

un équilibre entre l'inclusion et la sauvegarde de la culture, surtout dans un environnement où l'anglais est prédominant?

Cette problématique fait écho aux essais théoriques ayant exploré la manière de concilier ces enjeux par le leadership des DÉ en milieu francophone minoritaire confronté à une diversité ELR (J.-S. Landry et Gélinas-Proulx, 2018). Ces chercheurs suggèrent qu'une tension est palpable pour les DÉ dans l'exercice de leur leadership<sup>15</sup>. C'est ce constat qui a motivé notre étude. Nos recherches ont ainsi offert une première occasion d'examiner de manière empirique comment les DÉ en Ontario interprètent et gèrent la conciliation de leurs deux mandats.

Comme nous l'avons vu dans la section résultats, trois tensions émergent alors de leurs expériences : la tension de concilier la diversité ELR et la consolidation de l'identité francophone, la tension des ressources limitées dans les écoles franco-ontariennes, et la tension de vouloir traiter tous les élèves de la même façon.

### **5.1.1 La tension de concilier la diversité ELR et la consolidation de l'identité francophone**

Une tension commune aux directions s'avère être la considération de la diversité ELR tout en faisant la promotion de l'identité francophone. Elles dirigent des écoles avec une grande diversité ELR, ce qui enrichit le contexte scolaire, mais complique également leur mandat de promouvoir l'identité francophone. Cela peut conduire à une tension, soit de chercher à valoriser toutes les cultures et langues présentes, tout en plaçant le français et la culture franco-ontarienne « traditionnelle » au premier plan.

---

<sup>15</sup> Voir le modèle de la conciliation des mandats par le leadership des DÉ assurant la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone en CFM avec l'inclusion de la diversité ELR (p. 14).

Dalley (2020) et Laniel (2017), cités dans Villella (2021), mettent de l'avant que de nombreux leaders éducatifs adoptent une posture protectionniste envers la langue, la culture et l'identité, surtout dans des contextes minoritaires. Cette approche peut parfois exclure les personnes nouvellement arrivées dans le système scolaire, ce qui génère une tension. Dans nos résultats, les directions de notre étude semblent vouloir minimiser cette tension en adoptant plutôt une approche qu'elles considèrent comme inclusive, voire parfaitement conciliante. En résumé, Alejandra souhaite que l'élève soit au centre de la vision de la direction afin de guider l'école face à un mandat complexe, Laurent valorise pour sa part une perspective mondiale et plurielle, Christophe lutte pour la sauvegarde du français tout en soutenant la diversité, Viktor insiste sur le respect et la compréhension mutuels, et Léon se focalise sur le sentiment d'appartenance en utilisant un schéma de valeurs axé sur l'égalité. Toutefois, Alejandra, Christophe, Viktor, Laurent et Léon s'interrogent sur comment bien remplir concrètement leur rôle en tant que leaders dans un contexte plurilingue et multiculturel. Cela renforce les observations de Gélinas-Proulx et al. (2014) et de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018) qui ont mis en évidence que les responsables d'écoles perçoivent une complexité accrue en raison de l'augmentation de la diversité ELR en CFM.

Les DÉ parlent donc de la nécessité d'être ouvert et inclusif, valorisant chaque culture et chaque langue. Depuis 2009, des comités d'admission permettent d'accélérer le processus pour les élèves francophones issus de l'immigration qui ne sont pas des ayants droit à la scolarité dans la langue de la minorité (MÉO, 2009a) afin qu'ils puissent être admis dans les écoles de langue française en Ontario. Cependant, les directions disent qu'elles ont aussi le mandat de protéger l'identité franco-ontarienne à travers ces comités, ce qui peut parfois entrer en conflit avec le désir d'inclusion. De l'incertitude est alors ressentie chez

certaines directions dans leur propre posture. Pour l'instant, ces directions précisent cependant qu'il est crucial de faire comprendre aux personnes nouvellement arrivées de l'importance de leur rôle dans la préservation de la langue française et de s'assurer de leur engagement à la parler. Elles s'assurent alors d'obtenir un accord avec la personne afin qu'elle comprenne clairement ce que cela signifie d'être francophone.

Malgré cette tension, les directions demeurent déterminées à apprendre et à adapter leurs approches pour mieux servir leurs communautés. Des scientifiques tels que Carr et Klassen (1997), Gélinas-Proulx et Shields (2016), ainsi que Gélinas-Proulx et Villella (2022) et Villella (2021) soulignent l'importance pour ces directions de remettre en question le statu quo du discours dominant en éducation, souvent caractérisé par une homogénéité francophone blanche. Cet enjeu est d'ailleurs le sujet d'une deuxième tension qui est abordée dans la section suivante.

### **5.1.2 La tension des ressources limitées dans les écoles franco-ontariennes**

Le manque de ressources, de réflexion, et de formation renforce un sentiment d'impuissance chez les directions. Alejandra, Laurent, Christophe et Léon évoquent ainsi la nécessité d'obtenir davantage de ressources pour accomplir leurs mandats. De nombreuses écoles publiques franco-ontariennes, souvent plus petites que leurs homologues anglophones, et plus hétérogènes que les écoles catholiques du réseau public, sont confrontées à des défis majeurs en raison de ressources limitées. L'ACELF (2008) met d'ailleurs en évidence un écart entre la reconnaissance par le milieu éducatif de la nécessité d'adapter l'école aux besoins variés des élèves et la réalité pratique sur le terrain. Cette tension est d'autant plus palpable lorsque les directions sont contraintes d'intervenir sur des domaines non académiques, comme

d'assister les parents dans des démarches essentielles, telles que la recherche de logement ou l'accès à des banques alimentaires. Elles signalent également que les classes sont souvent surchargées en début d'année à cause des inscriptions tardives, et que le personnel enseignant, faute de formation adaptée, peine à répondre à des besoins spécifiques, comme enseigner le français à un élève débutant ou soutenir un élève ayant vécu des traumatismes.

Ce contexte est exacerbé par des formules budgétaires et des règles syndicales qui ne tiennent pas compte de leurs réalités spécifiques. Christophe illustre la tension associée à la distribution inégale des ressources entre les écoles francophones des conseils publics et catholiques de l'Ontario, créant encore plus un écart. Et qu'en est-il des ressources déjà disponibles? Léon note le temps supplémentaire que cela lui prend afin d'aller chercher les ressources afin de se forger une opinion et de s'éduquer par lui-même sur une nouvelle situation liée à un contexte conciliant. Cette position rejoint les recherches de Boudreau et Gaudet (2018) qui constatent souvent des obstacles à remplir les besoins spécifiques pour mener à bien le mandat de l'école en raison du manque de formation sur l'usage des ressources disponibles. Une impuissance est alors ressentie.

Les directions partagent aussi un sentiment d'injustice et d'exclusion, une idée soutenue par Gélinas-Proulx et Villella (2022). Nous trouvons que les directions de cette recherche se retrouvaient dans une situation précaire, devant diriger dans un système qui ne reconnaît pas toujours leurs besoins distincts. Les DÉ étaient donc amenées à revendiquer des ressources selon leur expérience de leadership en contexte conciliant. Ce constat apparaît comme une nouveauté dans la littérature, compte tenu de la perspective offerte par les DÉ en CFM. En effet, Boudreau (2014) et Bourgoïn (2023) observent que les directions au Nouveau-Brunswick constatent qu'elles disposent de faibles ressources, se retrouvant

alors contraintes de s'adapter à l'état actuel de ces dernières plutôt que d'en revendiquer d'autres, se sentant impuissantes face à leur district scolaire. Cette posture rejoint les écrits de Gauthier (2020) et Marquis et al. (2022) qui soulignent que les ressources éducatives disponibles pour l'instant et le positionnement des institutions scolaires reflètent une vision dualiste (dynamique du français dans un milieu majoritaire anglophone) qui n'est peut-être pas encore adaptée à la réalité d'aujourd'hui (contexte de diversité ELR). Ce constat est peut-être un signe qu'il semble essentiel de réfléchir à l'impact de la conciliation des mandats, des tâches et du rôle demandé aux DÉ en Ontario. Cela soulève également une question sociale et politique importante quant à l'ambition de ces mandats et de l'investissement nécessaire pour soutenir les initiatives dans les écoles afin d'en atteindre les finalités. Il existe donc un besoin chez les leaders éducatifs en Ontario d'augmenter leurs ressources humaines, financières et pédagogiques. Cela étant dit, examinons maintenant le besoin de changer leurs pratiques.

### **5.1.3 La tension de vouloir traiter tous les élèves de la même façon**

Une autre tension semble porter sur le désir ou l'intention des directions comme Laurent et Léon de traiter tous les élèves de manière égale et de ne pas reconnaître que certains marqueurs de diversité comme l'origine ethnique, l'accent, la couleur de peau et la religion, peuvent être à l'origine d'iniquité, de discrimination, et d'injustice. Ils cherchent à voir les enfants simplement comme des enfants, indépendamment de leurs origines culturelles ou ethniques. Cependant, bien que cette intention puisse être louable et basée sur une volonté d'éviter la discrimination ou les préjugés, elle pourrait avoir des effets non intentionnels. En adoptant ce que nous identifions comme une forme de « daltonisme racial » (ou ethnoculturel, ou linguistique et religieux), ces directions risquent de négliger ou de ne pas reconnaître les défis, les besoins et les expériences significatives que les élèves issus de la diversité ELR

peuvent rencontrer. Selon Carr (2016), le daltonisme racial est une idéologie au même titre que la méritocratie et la neutralité supposée du capitalisme. Sous cette idéologie, les inégalités sont perpétuées, particulièrement par le refus justement que les leaders de la société refuseraient de reconnaître les effets du racisme. Ainsi, Carr (2016) souligne l'importance cruciale pour les systèmes d'éducation de s'engager proactivement dans la lutte contre les inégalités sociales à tous les niveaux.

En somme, les DÉ franco-ontariennes se trouvent confrontées à des défis significatifs, notamment en raison des tensions identifiées entre le mandat du CFM et le contexte de diversité ELR. La première tension, liée à la diversité ELR et la consolidation de l'identité francophone, montre que bien que ces directions aspirent à une approche inclusive, la complexité réside dans la conciliation de cette inclusivité avec la promotion de l'identité franco-ontarienne. L'expérience dans les comités d'admission montrent une posture protectionniste qui, dans certains contextes, peut osciller entre inclusion et exclusion, mettant ainsi en lumière une tension palpable.

La deuxième tension, relative aux ressources limitées dans les écoles franco-ontariennes, et plus précisément dans les écoles publiques, révèle un décalage entre la reconnaissance des besoins et la réalité pratique. Les directions expriment un sentiment d'injustice, d'exclusion et même d'impuissance, amplifié par des formules budgétaires et des règles syndicales qui ne tiennent pas compte de leurs besoins spécifiques. Cette situation illustre une nécessité criante d'accroître les ressources disponibles pour ces écoles, afin de permettre aux directions de concilier adéquatement leurs mandats. Il a même été évoqué de revoir la structure même du système éducatif ontarien basé sur une dualité religieuse afin d'accroître l'équité.

La troisième tension, centrée sur le désir de traiter tous les élèves également sans égard à leur origine, pourrait mener à un aveuglement des iniquités sociales, voire plus spécifiquement au « daltonisme racial » qui, bien qu'ayant l'intention louable de prévenir la discrimination, risque de négliger les défis et les besoins uniques des élèves issus de la diversité ELR.

Ces tensions viennent ainsi préciser le modèle théorique de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018) qui soulève les mandats complexes et les tensions auxquelles les DÉ sont exposées dans l'exercice de leur leadership (voir figure 4, p. 50). Les résultats de cette recherche auront finalement permis de montrer que des tensions sont en effet existantes, mais que les directions n'ont pas nécessairement toutes les réponses afin de bien y répondre. Ainsi, même si les DÉ manifestent une volonté et des efforts pour développer et partager une vision inclusive, la complexité et la multiplicité des tensions qu'elles rencontrent dans le CFM avec une diversité ELR croissante soulèvent l'importance cruciale d'adopter un leadership qui permet de négocier ces tensions pour réaliser ces mandats de manière efficace et équilibrée.

## **5.2 L'expérience du leader en contexte conciliant**

Tout d'abord, il fut présenté au chapitre IV que les portraits des personnes participantes ont permis de dégager le sens transversal du leadership conciliant pour toutes les DÉ qui se divise en deux grandes catégories de sens (voir figure 8) : 1) développe et partage une vision inclusive et transparente pour favoriser l'engagement de tous les acteurs de l'école; et 2) cultive l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu pour favoriser l'innovation et l'équité.



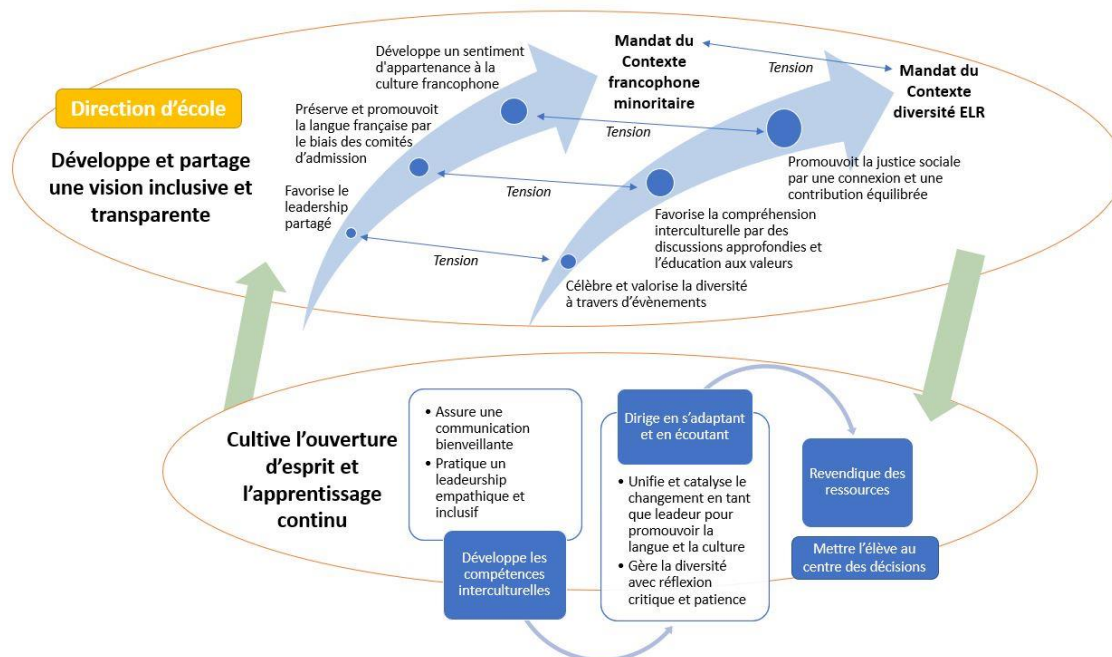


Figure 8. Structure du phénomène de l'expérience du leadership en contexte conciliant

La figure 8 montre comment les DÉ perçoivent le CFM et le contexte ELR non pas comme des entités distinctes, mais comme intégrés dans une réalité englobante, que nous définissons comme le contexte réel ou conciliant. Le leadership des DÉ repose donc sur un équilibre entre développer et partager une vision inclusive et transparente et cultiver l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu. Ce serait la section Cultive l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu qui serait assurément « nouvelle » par rapport à la littérature connue, et qui distinguerait le sens donné spécifiquement pour un contexte conciliant. En effet, nous remarquons que même si les DÉ souhaitent aborder leur contexte comme un tout, elles finissent toujours par discuter de leur leadership par rapport à des mandats spécifiques comme celui du CFM et du contexte de diversité ELR, et non conciliant. En effet, leur expérience pour le CFM corrobore les études de Boudreau (2014), Bourgoin (2023), Godin et al. (2004), Lapointe (2001, 2002), Leurebourg (2013) et Racine (2008) qui

démontrent que leur rôle est renforcé par des désirs associés à la promotion et à la protection de la langue et de la culture francophone. Par exemple, elles vont favoriser le leadership partagé, préserver et promouvoir la langue française par le biais de comités d'admission, et vise à développer un sentiment d'appartenance envers la culture francophone. Elles se doivent aussi de diriger et d'agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale comme le suggèrent Bauer et Akkari (2015), Gélinas-Proulx et al. (2017), Larochelle-Audet et al. (2020), Shields (2010, 2012), Theoharis (2007) et Walker et Dimmock (2005). Peu de directions affirmaient clairement cependant qu'elles réussissaient à réellement répondre aux problèmes de discrimination. Par contre, toutes célèbrent et valorisent la diversité à travers des événements. Certaines favorisent la compréhension interculturelle par des discussions approfondies et l'éducation aux valeurs, et certaines promeuvent la justice sociale par une connexion et une contribution équilibrée.

Pour les DÉ, un sentiment d'épuisement est ressenti face à ces mandats. Nos résultats corroborent donc les travaux de Gélinas-Proulx et al. (2014) et de J.-S. Landry et Gélinas-Proulx (2018) qui soulignent que les DÉ ressentent une complexité croissante face à la montée de la diversité ELR en CFM. Nos résultats font des liens avec Boudreau (2014) aussi, car plusieurs directions démontrent une impuissance face à la complexité administrative pour financer leurs projets, aux limites de leur revendication, et aux limites de leur conseil. Il n'empêche que le sens qu'elles donnent à leur leadership ne s'arrête pas là. En effet, nous pouvons affirmer qu'une construction du sens est en cours chez ces directions. Qu'un questionnement est encore présent, et qu'elles ressentent ne pas avoir encore toutes les réponses. Par leur expérience, elles offrent néanmoins des perspectives inédites qui ne sont pas directement associées aux mandats du CFM ou du contexte de diversité ELR, mais qui

s'alignent davantage avec l'approche conciliante. Les directions exercent alors leur leadership en cultivant une constante ouverture d'esprit et un apprentissage continu. Cela comprend, notamment, diriger en s'adaptant et en écoutant, cultiver les compétences interculturelles, revendiquer des ressources et mettre l'élève au centre des décisions. Les flèches de la figure 8 symbolisent ce cycle d'actions caractéristiques du leadership conciliant. Les flèches vertes démontrent l'esprit du cycle du phénomène du fait qu'il y a toujours un va-et-vient entre le leadership en CFM, en contexte de diversité ELR, et pour le contexte de conciliation. Les petites flèches bleues, pour leur part, représentent le lien entre les différentes sous-sections qui cultivent l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu. Les grandes flèches bleues, pour leur part, représentent l'évolution des différents niveaux que vivent les directions dans leur leadership pour les deux mandats, en débutant par le niveau 1 représenté par le plus petit cercle, allant jusqu'au niveau 3.

### **5.2.1 Développer et partager une vision inclusive et transparente pour favoriser l'engagement de tous les acteurs de l'école**

Cette première grande catégorie de sens met l'accent sur l'importance d'avoir une vision claire et partagée de l'avenir de l'école de langue française, qui favorise le leadership partagé, préserve et promeut la langue française par le biais de comités d'admission, développe un sentiment d'appartenance à la culture francophone, célèbre et valorise la diversité à travers des événements, favorise la compréhension interculturelle par des discussions approfondies et l'éducation aux valeurs, et promeut la justice sociale par une connexion et une contribution équilibrée. Cette vision doit être transparente, c'est-à-dire que les attentes doivent être clairement communiquées à tous les acteurs scolaires. Cette transparence permet d'éviter les malentendus et d'encourager l'engagement de tous envers

les objectifs de l'école. Cela inclut aussi la volonté d'impliquer les parents dans le processus et d'inculquer une perspective mondiale et plurielle.

### **5.2.2 Cultiver l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu pour favoriser l'innovation et l'équité**

La deuxième grande catégorie de sens suggère qu'il est essentiel de promouvoir l'apprentissage continu, de posséder une compréhension approfondie des diverses cultures, et de mettre en œuvre des structures favorisant l'inclusion et l'équité<sup>16</sup>. Les leaders doivent être conscients des défis uniques de leur environnement, revendiquer les ressources nécessaires, gérer efficacement leur temps et leur énergie, et comprendre les besoins non exprimés de leur communauté. Soit « d'être à l'affût ». Par ailleurs, ils doivent encourager une communication ouverte et efficace, tout en favorisant la diffusion des cultures individuelles au-delà de leurs cercles immédiats. En outre, ils doivent montrer de l'empathie, de la patience, et une approche réfléchie dans la gestion de situations complexes et diversifiées. La direction dans ce contexte s'efforce constamment d'innover, respecte et valorise les différences, et s'engage à favoriser la formation continue pour sa communauté afin de mieux comprendre et respecter les différences culturelles et linguistiques, et mettre l'élève au centre.

À la suite de cette présentation du leadership en contexte conciliant, nous allons maintenant nous pencher vers les similitudes et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le leadership conciliant.

---

<sup>16</sup> Le contexte actuel de la pénurie du personnel enseignant et du manque de suppléance empêche souvent les directions de libérer le personnel enseignant pour la formation. Elles devront faire preuve de créativité et d'imagination au cours des prochaines années pour former et créer les conditions propices à l'apprentissage du personnel enseignant afin d'améliorer leurs pratiques.

### **5.3 Les similitudes et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le leadership conciliant**

Cette section présente les similitudes et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le leadership conciliant afin d'atteindre notre deuxième objectif de recherche. Il débute par une comparaison entre le leadership conciliant et le leadership transformatif. Il poursuit ensuite en intégrant dans la discussion le leadership culturel partagé. À titre de rappel, la définition du leadership de la DÉ retenue pour cette recherche est la capacité, tout en occupant un poste hiérarchique, d'influencer l'équipe-école en fonction des mandats de l'école (Boudreau, 2014; Kaser et Halbert, 2009; Lapointe et Langlois, 2002; Owens, 2000).

#### **5.3.1 Leadership conciliant et leadership transformatif**

En examinant le leadership conciliant à travers le prisme du leadership transformatif (Gélinas-Proulx et Villella, 2022; Shields, 2010, 2012, 2022), cela révèle plusieurs points de convergence. En guise de rappel, le leadership transformatif est un ensemble de pratiques inclusives et socialement justes, remettant en cause l'usage inapproprié du pouvoir et des privilèges qui engendrent ou perpétuent l'iniquité et l'injustice (Shields, 2010). Voici les huit principes du leadership transformatif qui sont également présents dans le leadership conciliant.

Ne pas tolérer le statu quo face à des situations injustes, inéquitables et qui excluent (principe 1) : Dans le leadership conciliant, la DÉ est constamment appelée à diriger en s'adaptant et en écoutant pour répondre efficacement aux deux mandats, ce qui signifie qu'elle doit plaider pour plus de ressources, par exemple, et ne pas simplement accepter le statu quo.

Déconstruire et reconstruire les croyances et les pratiques pour un changement inclusif et équitable (principe 2) : Le leadership conciliant demande également à la direction de remettre en question les préjugés, une action qui relève de la déconstruction des croyances et des pratiques qui perpétuent l'inégalité. La figure 8 relie ce principe à l'idée de favoriser la compréhension interculturelle par des discussions approfondies et l'éducation aux valeurs. Cela implique d'assurer le respect et de convaincre la communauté scolaire de l'importance de l'égalité et de l'équité. Le principe 2 et ce thème de la figure 8 mettent aussi en évidence la langue comme un élément rassembleur, tout en mettant l'accent sur le défi d'encourager les individus à propager leur culture au-delà de leurs cercles immédiats.

Prioriser l'équité, la justice sociale et l'émancipation (principe 3) : Le leadership conciliant implique également l'adoption d'une vision inclusive, ce qui signifie qu'il cherche à promouvoir l'équité et la justice sociale. La figure 8 relie ce principe à l'idée de développer et de partager une vision inclusive et transparente dans un contexte conciliant. L'équité, la justice sociale et l'émancipation sont donc atteintes par l'explication des décisions par la direction et l'adhésion à une vision par son équipe-école qui rejoignent les différents mandats.

S'assurer que l'environnement pédagogique n'offre pas des pouvoirs ou des ressources limités à un certain groupe (principe 4) : La DÉ remet en question des structures de pouvoir existantes ou la prise de mesures pour rectifier les inégalités, comme le stipule explicitement le principe 4 du leadership transformatif. En ce sens, les DÉ qui pratiquent un leadership conciliant souhaitent distribuer le pouvoir afin de ne pas être les seules à prendre des décisions. Plusieurs directions cherchent aussi à communiquer avec tous les parents et à les impliquer. Le leadership conciliant vécu par la DÉ cherche à trouver des compromis entre les différents besoins et intérêts de la vision établie et à établir. Dans le cadre d'un

environnement scolaire, cela peut signifier travailler pour s'assurer que tous les élèves, indépendamment de leur identité ou de leur origine, aient accès à une éducation de qualité et aux ressources dont ils ont besoin, d'où le thème Revendiquer des ressources à la figure 8. Cela inclut l'élaboration de plans d'améliorations et de pratiques pour garantir une répartition équitable des ressources et pour lutter contre les inégalités.

Travailler autant pour le bien de chaque individu dans l'école que pour le bien commun de la société (principe 5) : La DÉ en contexte concilie travail non seulement pour le bien de chaque membre de l'école (que les besoins individuels soient répondus), mais aussi pour le bien de la communauté dans son ensemble (afin que les mandats soient répondus). La figure 8 relie ce principe à l'idée de cultiver les compétences interculturelles pour une communication bienveillante et efficace. Cela implique aussi le respect des différences culturelles et religieuses, par exemple le calendrier des fêtes religieuses, ainsi que la volonté de créer un environnement inclusif où chaque individu se sent valorisé et respecté. Mais également de faire la promotion du français et d'accroître son sentiment d'appartenance pour assurer la pérennité de la langue française. Enfin, ce thème met en avant l'idée que la prise de décision doit être précédée d'une compréhension partagée pour l'atteinte des différents mandats, ce qui nécessite une communication ouverte et efficace.

Reconnaître l'interdépendance et l'interconnexion entre les humains (principe 6) : En favorisant un sentiment d'appartenance à l'école et à la culture franco-ontarienne, le leadership conciliant cherche à éduquer les élèves à devenir des citoyens actifs et engagés. La figure 8 relie ce principe à l'idée de promouvoir la justice sociale par une connexion et par une contribution équilibrée. Par exemple par le biais de projets entrepreneuriaux mettant en avant la contribution culturelle des élèves autant en classe qu'en société. Ce principe

ressort également par le thème de Cultiver les compétences interculturelles qui impliquent la compréhension et le respect des différences culturelles pour permettre, par exemple, à la suite d'un projet entrepreneurial, une discussion de l'expérience de manière significative en français. Finalement, ce principe ressort aussi par le thème Assurer un leadership empathique et inclusif. Par exemple, en établissant des partenariats avec d'autres communautés francophones à travers le monde, cela renforce l'interconnexion des élèves franco-ontariens avec la francophonie mondiale.

Faire une analyse critique des pratiques inéquitables de notre société pour ensuite proposer des solutions (principe 7) : Le leadership conciliant implique la capacité de diriger en s'adaptant et en écoutant constamment pour répondre efficacement à son environnement, ce qui nécessite une analyse critique des pratiques inéquitables et la proposition de solutions. La figure 8 relie ce principe à l'idée de Diriger en s'adaptant et en écoutant où les directions ont besoin d'inspirer le personnel à trouver des solutions et d'avoir une distance critique quant aux pratiques de l'école. Cela implique par exemple d'identifier les aspects inéquitables spécifiquement dirigés contre des groupes minorisés et proposer des solutions pour les rectifier.

Faire preuve de courage moral (principe 8) : La DÉ aura souvent à faire preuve de courage pour diriger dans les tensions et les défis, en cherchant des solutions qui concilient divers intérêts et diverses exigences. La figure 8 relie ce principe à l'idée de Diriger en s'adaptant et en écoutant où les directions ont besoin de « convaincre, rallier et inspirer » et la nécessité d'acquiescer des stratégies pour mieux comprendre autrui dans un contexte diversifié, ainsi que le courage requis pour interrompre une action si elle s'avère non conforme. Lors de leurs entrevues, les directions ont souvent fait preuve de courage moral.



Particulièrement lorsqu'elles délimitaient auprès de parents et de leur personnel scolaire la responsabilité de l'école par rapport à ce qu'elles peuvent offrir dans leurs services, l'accueil et la communication.

Ainsi, nous pouvons conclure que le leadership conciliant intègre tous les principes du leadership transformatif. Par exemple, le leadership conciliant met l'accent sur la remise en question des préjugés, et le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école et aux cultures franco-ontariennes. Ces thèmes sont tous en accord avec les principes du leadership transformatif. Ces deux formes de leadership privilégient alors une approche d'inclusion, de justice sociale, et de déconstruction des cadres de référence qui perpétuent les inégalités, tout en reconnaissant l'importance de l'apprentissage continu et de l'adaptabilité.

Certaines différences, en contrepartie, sont notables. Les différences qui seront présentées sont l'approche au changement, la relation avec le pouvoir et la conciliation pragmatique.

Approche au changement : Le leadership transformatif met l'accent sur le démantèlement des structures existantes qui perpétuent les inégalités, puis sur la reconstruction de celles-ci pour créer un système plus équitable (Shields, 2016, 2020). Le leadership conciliant en fonction du sens qu'en donnent les directions de notre recherche, en revanche, met davantage l'accent sur l'adaptation et la flexibilité, travaillant à l'intérieur du système existant pour y apporter des améliorations.

Relation avec le pouvoir : Le leadership transformatif est souvent plus critique à l'égard des structures de pouvoir existantes et cherche à remettre en question et à transformer ces structures (Shields, 2016, 2020). Le leadership conciliant semble être moins enclin à

critiquer directement les structures de pouvoir et peut plutôt chercher à s'adapter à l'intérieur de ces structures pour atteindre ses objectifs.

Conciliation pragmatique : Bien que les deux types de leadership valorisent la diversité, le leadership transformatif peut avoir une approche plus militante, cherchant activement à défier et à démanteler les structures discriminatoires (Shields, 2016, 2020). Par exemple, en encourageant les DÉ à participer à des manifestations et à prendre des actions directes pour défendre les droits de leurs élèves (Shields, 2016, 2020). Le leadership conciliant cherche à diriger en s'adaptant et en écoutant de manière plus diplomatique et pragmatique. Il le fait en se concentrant davantage sur la négociation et la conciliation au sein de la communauté scolaire.

En somme, alors que le leadership transformatif a un engagement plus explicite envers le changement social et la déconstruction des structures oppressives (Shields, 2016, 2020), le leadership conciliant semble plus axé sur la préservation de la stabilité et la gestion efficace de l'organisation scolaire. Le leadership conciliant permet de négocier les tensions entre les exigences multiples et souvent contradictoires qui pèsent sur les écoles. Il vise à créer une culture de travail collaborative et à assurer la durabilité des efforts de l'école pour améliorer l'équité et l'inclusion.

À la suite de cette comparaison entre le leadership transformatif (Shields, 2016, 2020) et le leadership conciliant, nous pouvons maintenant comparer les différences et les ressemblances avec le leadership culturel partagé.

### 5.3.2 Le leadership culturel partagé

En guise de rappel, le leadership culturel partagé (ACELF, 2014; CMÉC, 2012; MÉO, 2009c) est caractérisé par quatre axes : 1) le leadership partagé; 2) le leadership axé sur le dialogue authentique; 3) le leadership et climat de confiance; et 4) le leadership et appropriation de la langue française (MÉO, 2009c). Malgré leurs cadres théoriques distincts, le leadership conciliant et le leadership culturel partagé ont plusieurs points de convergence.

Leadership partagé : En premier lieu, selon les cadres de l'ACELF (2014), le CMÉC (2012) et le MÉO (2009c), le leadership partagé signifie que la direction souhaite éviter une hiérarchie stricte et vise plutôt à partager son rôle et ses responsabilités avec diverses parties prenantes, tant au sein du système éducatif qu'à l'extérieur, notamment dans la communauté. Comme le démontrent les résultats, le leadership partagé se retrouve dans le leadership conciliant. Cela s'ajoute alors aux observations empiriques pour les DÉ du Nouveau-Brunswick soulevées par Bourgoïn (2023). Un exemple que nous avons soulevé fut que les DÉ souhaitaient, dans une optique de respecter le mandat du CFM, de « faire vivre la culture », suggérant que le partage du leadership a pour but de donner vie à la culture et de la faire prospérer grâce à une collaboration étroite et à la participation active des différentes parties prenantes. De même, le leadership conciliant implique une collaboration avec l'ensemble de la communauté scolaire pour gérer les défis complexes liés au manque de ressources, de temps et d'énergie. En lien avec la figure 8, il s'agit aussi de cultiver les compétences interculturelles pour une communication bienveillante et efficace. Soit s'assurer que la prise de décision doit être précédée d'une compréhension partagée, ce qui nécessite une communication ouverte et efficace. Il s'agit aussi de développer et de partager une vision inclusive et transparente pour favoriser l'engagement de tous les acteurs de l'école, qui met

l'accent sur l'importance d'avoir une vision claire et partagée de l'avenir de l'école de langue française, impliquant autant le mandat du CFM et le mandat du contexte de diversité ELR.

Dialogue authentique : En ce qui a trait au dialogue authentique, selon les cadres de l'ACELF (2014), le CMÉC (2012) et le MÉO (2009c), il souhaite favoriser une communication honnête et la remise en question des pratiques culturelles. Il existe alors un point convergent avec le cadre du leadership conciliant qui assure, par une communication bienveillante, un leadership empathique et inclusif. De plus, en mettant l'élève au centre des décisions, les besoins et les préoccupations de la communauté sont pris en compte, permettant au leader de servir de manière plus efficace.

Climat de confiance : Selon les principes établis par l'ACELF (2014), le CMÉC (2012) et le MÉO (2009c), un climat de confiance favorise l'expression de l'individualité de chaque individu pour enrichir la culture de l'ensemble. Cela signifie que la culture francophone n'est pas confinée à un groupe, à un style ou à un territoire particulier. En réalité, elle appartient à toutes les personnes qui y apportent leur contribution, enrichissant ainsi sa diversité. Dans cet esprit de compréhension, d'appréciation et de respect mutuel, la direction interagit de manière réfléchie en tenant compte des valeurs communes liées au mandat de l'école de langue française avec le personnel, les parents et les membres de la communauté. Cette diversité contribue à créer une culture vivante et forte, ouverte sur le monde, accueillante et inclusive. Elle fut également observée à travers le leadership conciliant, notamment dans le développement et le partage d'une vision inclusive et transparente. En étant axé sur l'inclusion, le climat de confiance s'assure que toutes les voix soient entendues et célébrées. Il se limite par contre au premier palier du mandat du contexte de diversité ELR, soit à la célébration et à la valorisation de la diversité à travers des

événements, et ne favorise donc pas la compréhension interculturelle ou ne promeut pas la justice sociale comme ce fut observé avec le contexte conciliant.

Appropriation de la langue française : Cet axe du leadership culturel partagé est plus spécifique au CFM. Selon les cadres de l'ACELF (2014), le CMÉC (2012) et le MEO (2009c), il met en effet l'accent sur la perfection de la connaissance de la langue et la valorisation de la culture francophone. Cependant, il peut être lié au développement et au partage d'une vision inclusive et transparente englobant le mandat du CFM et le contexte de diversité ELR. Notamment par la promotion et l'appropriation de la langue française en valorisant des variantes régionales, des expressions culturelles multiples et des modes de communication propres à la francophonie. En mettant en avant cette diversité linguistique, le leader renforce un sentiment d'appartenance à la culture francophone et d'identité partagée. Cette reconnaissance peut aider à éviter les tensions linguistiques et à promouvoir une culture de respect et de compréhension. Par contre, tout comme nous l'avons observé pour l'axe Climat de confiance, cet axe se limite au premier palier du mandat du contexte de diversité ELR, soit à la célébration et à la valorisation de la diversité au travers d'événements, et n'est pas garant d'inclusion ou d'équité. Cette tension rejoint ainsi le rôle que joue la DÉ dans la préservation et la promotion de l'identité franco-ontarienne via les comités d'admission. Elle se dit avoir une approche qui vise à promouvoir la langue française tout en valorisant ses variantes régionales et ses expressions culturelles uniques, mais nos résultats montrent qu'elles doivent aussi évaluer la capacité des parents à soutenir l'apprentissage du français de leur enfant, en établissant des normes linguistiques et en offrant un soutien aux élèves et aux parents qui choisissent d'apprendre le français.

Ainsi, le leadership culturel partagé, bien qu'il présente des similarités avec le leadership conciliant, a des limites importantes en ce qui concerne l'équité et la diversité. Alors qu'il favorise la collaboration, le dialogue authentique et la confiance, et met l'accent sur l'appropriation de la langue française, il ne met pas nécessairement l'accent sur la déconstruction des inégalités, la promotion active de la justice sociale et l'inclusion profonde. Il semble se concentrer davantage sur la célébration et la valorisation de la culture sans nécessairement englober la profondeur du leadership conciliant, et encore moins du leadership transformatif comme nous l'avons vu un peu plus tôt, qui vise activement à transformer et à remettre en question les structures de pouvoir et les inégalités. Il fut observé chez certaines directions l'importance « d'aller plus loin » que la célébration et qu'il faut favoriser la compréhension interculturelle par des discussions approfondies et promouvoir une justice sociale. Le leadership culturel partagé ne permet pas non plus de cultiver l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu, de développer des compétences interculturelles, de diriger en s'adaptant et en écoutant. Il ne semble donc pas être adapté afin de mener les directions vers une conciliation complète de leur leadership afin de répondre aux mandats du MÉO et au besoin d'épanouissement identitaire des élèves.

Par rapport au leadership transformatif, en guise de rappel, le leadership conciliant présente de nombreuses similitudes, notamment en termes d'inclusion, de justice sociale, et de remise en question des inégalités. Cependant, le leadership conciliant semble être plus adaptatif et pragmatique, travaillant à l'intérieur des structures existantes, tandis que le leadership transformatif cherche activement à déconstruire et à transformer ces structures pour un changement plus profond. Il était en effet difficile d'observer un leadership transformatif pur et dur auprès des DÉ qui soulevaient lors de leurs entrevues des réponses

plutôt pragmatiques. Les DÉ étaient conscientes de leurs limites quant à leurs revendications de ressources, et se trouvaient souvent débordées. Il serait donc intéressant d'évaluer comment il est possible de mieux accompagner les DÉ afin qu'elles puissent plus facilement remettre en question et revisiter des programmes, des politiques ou des façons de faire pour s'assurer qu'ils soient socialement justes.

Les principaux points de divergence entre le leadership transformatif et le leadership conciliant sont l'approche au changement, la relation avec le pouvoir, l'approche à la diversité, et l'activisme. Le leadership transformatif est davantage axé sur le changement social profond, tandis que le leadership conciliant vise la stabilité tout en cherchant à répondre aux besoins complexes des écoles. En effet, nous observions que la solution principale en contexte conciliant des DÉ était souvent de revendiquer plus de ressources et de convaincre et de rallier les parties prenantes, incluant les parents, afin de rendre l'atteinte des objectifs plus efficaces. Des changements profonds, comme par exemple éliminer les stéréotypes et les discriminations envers des élèves nouvellement arrivés, par exemple, n'étaient pas très clairs. Les directions parlaient plutôt de mesures pratiques comme des cours de langue supplémentaires ou leur revendication à diminuer le nombre d'élèves par classe.

En fin de compte, alors que le leadership culturel partagé et le leadership conciliant ont leurs propres mérites, il est essentiel de reconnaître les limites du leadership culturel partagé en matière d'équité et de diversité, et de comprendre les nuances du sens que les DÉ ont donné à leur expérience de leadership pour le leadership conciliant et le leadership transformatif.

En somme, dans ce chapitre, nous avons exploré en premier lieu les tensions que vivent les DÉ en contexte conciliant, nous avons ensuite rappelé le modèle du leadership conciliant et nous avons observé en troisième lieu les similitudes et les différences entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé, et le sens que donnent des DÉ quant à leur leadership pour concilier leurs deux mandats.

Nous avons acquis une meilleure compréhension du sens que donnent les DÉ à leur leadership qui cherchent à concilier leurs mandats. Il ressort que, bien qu'elles ne se lancent pas explicitement dans une critique des systèmes oppressifs, ces directions, par leur leadership conciliant, œuvrent à renforcer l'équité au cœur de leurs établissements. Nous avons observé que le leadership transformatif faisait bel et bien partie de l'expérience des DÉ à l'étude, et que le leadership culturel partagé n'était pas nécessairement adapté afin de bien répondre aux enjeux d'inclusion et d'équité.

À la lumière de ces analyses, nous pouvons affirmer que nos deux objectifs de recherche ont été pleinement atteints.



## CONCLUSION

En conclusion, après avoir élaboré la problématique et dépeint le contexte des DÉ francophones en Ontario, il est évident que ces dernières sont confrontées à un défi particulier : concilier, à travers leur leadership, la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture francophone tout en assurant l'inclusion de la diversité ELR. Nous avons aussi élaboré le cadre conceptuel qui a permis de préciser les deux mandats et les rôles que doivent jouer les DÉ qui en découlent. Les modèles théoriques de leadership actuellement connus qui permettent de concilier le CFM et le contexte de diversité ELR ont été précisés, soit le leadership culturel partagé et le leadership transformatif. L'approche phénoménologique a finalement été la clé pour se rapprocher de l'expérience vécue par les DÉ en tant que leaders des écoles en CFM et en contexte de diversité ELR.

Nos résultats et notre discussion de ceux-ci montrent que plusieurs tensions émergent entre la célébration de la langue et de la culture francophone et la progression vers l'inclusion de la diversité ELR : la tension de concilier la promotion de la diversité ELR et l'identité francophone, la tension des ressources limitées dans les écoles franco-ontariennes et la tension de vouloir traiter tous les élèves de la même façon. S'en est suivi la figure 7 qui démontre la structure du phénomène de l'expérience du leadership en contexte conciliant. Elle précise le sens général pour toutes les DÉ qui se divise en deux grandes catégories de sens : 1) développe et partage une vision inclusive et transparente pour favoriser l'engagement de tous les acteurs de l'école; et 2) cultive l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu pour favoriser l'innovation et l'équité. De ces deux grandes catégories de sens, nous avons démontré que le leadership spécifique au mandat du CFM et au mandat du contexte de diversité ELR était bel et bien présent. Pour le mandat du CFM, nous avons observé que les DÉ favorisent le

leadership partagé, préservent et promeuvent la langue française par le biais de comités d'admission, et développent un sentiment d'appartenance à la culture francophone. Pour le mandat du contexte de diversité ELR, nous avons observé que les DÉ célèbrent et valorisent la diversité au travers d'évènements, favorisent la compréhension interculturelle par des discussions approfondies et l'éducation aux valeurs, et promeuvent la justice sociale par une connexion et une contribution équilibrées. Nous avons appris que les DÉ s'interrogent encore sur leur façon de diriger, mais qu'un nouveau modèle de leadership est apparu dans leur discours par le thème Cultiver l'ouverture d'esprit et l'apprentissage continu. Ce thème met en exergue le sens que donnent les DÉ afin de concilier leurs mandats, soit de cultiver les compétences interculturelles en assurant une communication bienveillante et en pratiquant un leadership empathique et inclusif, de diriger en s'adaptant et en écoutant, en unifiant, et en catalysant le changement en tant que leader pour promouvoir la langue et la culture et de gérer la diversité avec réflexion critique et patience, puis finalement de revendiquer des ressources et mettre l'élève au centre des décisions.

Nous pouvons alors conclure qu'un sens empirique au leadership permettant cette conciliation pour les écoles en CFM et en contexte de diversité ELR en Ontario fut exploré. Nous avons observé que les différences entre le leadership transformatif, le leadership conciliant et le leadership culturel partagé résident dans leur approche au changement, leur relation avec le pouvoir, leur approche à la diversité ELR et leur activisme. Le leadership transformatif met l'accent sur le démantèlement des structures existantes qui perpétuent les inégalités, cherchant à transformer ces structures pour créer un système plus équitable. En revanche, le leadership conciliant, que nous avons modélisé comme étant l'expérience des DÉ en 2019 dans les écoles en CFM et de diversité ELR en Ontario, privilégie l'adaptation et

la flexibilité, travaillant à l'intérieur du système existant pour y apporter des améliorations pragmatiques. Le leadeurship transformatif critique activement les structures de pouvoir et s'engage dans l'activisme pour défendre les droits des élèves, tandis que le leadership conciliant se concentre davantage sur la négociation et la conciliation au sein de la communauté scolaire pour gérer les tensions. Enfin, le leadeurship culturel partagé met l'accent sur la collaboration et la co-construction culturelle sans nécessairement chercher à déconstruire les inégalités ou à promouvoir activement la justice sociale de manière aussi profonde que le leadeurship transformatif.

Nous avons aussi vu que les similitudes entre le leadeurship transformatif, le leadeurship conciliant et le leadeurship culturel partagé résident dans leur approche inclusive, leur promotion de la justice sociale et leur engagement envers l'équité. Tous trois cherchent à remettre en question les préjugés et à promouvoir un environnement éducatif équitable, développant et partageant une vision inclusive qui respecte et valorise la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Ils valorisent l'engagement des parties prenantes, y compris la communauté scolaire, les parents et les élèves, pour favoriser une culture de collaboration et de soutien mutuel. De plus, ils visent à éduquer et sensibiliser la communauté scolaire à l'importance de l'équité, de la diversité et de l'inclusion, en utilisant des stratégies telles que la promotion des compétences interculturelles et l'appropriation de la langue et de la culture.

À la suite de ces constats, il est ainsi possible d'identifier certaines orientations pour de futures recherches. Tout d'abord, il serait intéressant d'étudier le sens que donne les directions d'écoles à leur leadeurship dans un autre CFM et contexte de diversité ELR comme le Nouveau-Brunswick. De plus, il convient de souligner que ces directions sont

issues de régions urbaines caractérisées par une présence significative de populations francophones. Les réalités et les défis spécifiques aux directions situées dans des zones rurales, avec des communautés francophones moins importantes, pourraient fournir des points de vue variés ou plus détaillés.

Une autre piste de recherche future pourrait être de comprendre comment le sens du leadership émis par les DÉ dans un contexte conciliant, tel qu'observé lors de cette étude, aide à diriger et à résoudre des problèmes complexes et contradictoires au sein des écoles. L'angle de recherche pourrait ainsi s'élargir. Notamment, en commentant les relations de pouvoir inéquitables, en explorant la problématique avec des preneurs de décisions qui ne sont pas majoritairement blancs, et en effectuant des liens entre le racisme, les enjeux de diversité et le sens que donnent les DÉ à leur leadership.

Nous proposons de valider aussi avec les DÉ francophones catholiques la nature du leadership lorsque vient le temps de concilier la promotion de la catholicité et l'inclusion de toutes les religions. Pouvons-nous supposer que la diversité religieuse est rejetée, étant donné l'importance du système catholique en Ontario ? Il faut rappeler que les écoles francophones catholiques sont financées par les impôts et offrent le curriculum de la province de l'Ontario. Leur mandat étant d'intégrer la foi catholique dans leur pédagogie et leur culture scolaire.

Nous devons quand même rappeler les limites de cette recherche. Tout d'abord, les résultats de la recherche ne peuvent être généralisés pour la province de l'Ontario puisque seulement quelques DÉ de la province furent considérées. De plus, il manque des témoignages provenant de directions francophones catholiques. Malgré cela, nous avons atteint une saturation empirique avec cinq directions participantes de l'école publique.

Il est à noter que des contraintes temporelles et financières ont entraîné l'abandon de certains outils de collecte de données, comme les notes de terrain et la méthode du témoignage personnel.

Le temps écoulé entre l'analyse des données (2023) et les entretiens (2019) aurait pu influencer la validité des témoignages. Ce délai pourrait mener à la capture d'une expérience modifiée, plutôt que du récit original. Pour cette raison, la validation conjointe des témoignages, normalement encouragée, n'a pas été mise en avant.

En somme, malgré ces limites, notre recherche a permis de pallier l'absence de données empiriques sur le sens du leadership en contexte conciliant le CFM et le contexte de diversité ELR et d'enrichir les connaissances en matière de leadership des DÉ dans le domaine de l'administration scolaire. Ce mémoire a permis d'ancrer une réalité chez les DÉ en contexte CFM et en contexte de diversité ELR en Ontario à une période précise, 2019, et à permis de souligner les différences et les similitudes entre le leadership transformatif, le leadership culturel partagé et le sens que donnent les DÉ francophones ontariennes à leur leadership afin de concilier la protection de la langue et de la culture francophone tout en assurant l'inclusion de la diversité ELR. Ce mémoire met de l'avant le besoin de mieux accompagner les DÉ dans l'exercice du leadership, tout en étant un appel à la communauté scientifique de réfléchir aux impacts possibles sur la vitalité linguistique, culturelle et religieuse francophone en milieu minoritaire lorsque ce dernier accueille une diversité ELR.

## RÉFÉRENCES

- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2009). *Et après le secondaire ? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12e année d'écoles de langue français en situation minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. [https://archives.quebec.ca/id/eprint/18/1/Apres-secondaire-document\\_complet.pdf](https://archives.quebec.ca/id/eprint/18/1/Apres-secondaire-document_complet.pdf)
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(1\)/introduction28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/introduction28(1).pdf)
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/60812>
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2008). *Réflexion sur la diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada*.
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2013). *Le rôle de la direction d'école*. [https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/05/CCI-F7\\_ressource.pdf](https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/05/CCI-F7_ressource.pdf)
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2014). *Le leadership culturel partagé. Pourquoi? Et surtout comment?*

- Association canadienne d'éducation de langue française, Fédération culturelle canadienne-française et Fédération canadienne des directions d'école francophone. (2009). *Trousse du passeur culturel : la contribution des arts et de la culture à la construction identitaire*. [http://www.fcdef.ca/wp-content/uploads/2014/04/trousse\\_passeur\\_2009.pdf](http://www.fcdef.ca/wp-content/uploads/2014/04/trousse_passeur_2009.pdf)
- Bauer, S. et Akkari, A. (2015). La gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement revue de la littérature. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(1), 150-172. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v4n1a2015-31338>
- Boissonneault, J. (2020). Regard sur la francophonie ontarienne : entre idées reçues et réalités. Dans K. Reinke (dir.), *Attribuer un sens. La diversité des pratiques langagières et les représentations sociales* (p. 207-234). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1h0p0x6.11>
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 128-132). Fides Education.
- Boudreau, L. C. (2014). *Comprendre le leadership des directions d'écoles en milieu francophone minoritaire : leadership, formation et créativité* [thèse de doctorat inédite]. Université de Moncton.

- Boudreau, L. C. et Gaudet, J. A. (2018). Le leadership scolaire en milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : quelques représentations de directions d'école. *Éducation et francophonie*, 46(1), 122-141. <https://doi.org/10.7202/1047139ar>
- Bourgoin, F. (2023). *Le leadership partagé dans l'exercice du rôle de passeur culturel : les cas de directions d'écoles francophones de la région Sud-Est du Nouveau Brunswick* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Moncton.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Carr, P. R. (2016). Whiteness and white privilege: Problematizing race and racism in a “color-blind” world, and in education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 7(1), 51-74. <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/viewFile/975/910>
- Carr, P. R. et Klassen, T. R. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(1), 67-81. <https://doi.org/10.2307/1585812>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2014). *Consultation sur l'aménagement linguistique dans les écoles de langue française en Ontario*. <http://ressources.cforp.ca/fichiers/documents-pal/pal-rapport-consultation-vf.pdf>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales. (2012). *Concilier*. <http://www.cnrtl.fr/definition/concilier>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement : cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. <http://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentWeb.pdf>



- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2021). *Mission, vision et langue du CSF*. <https://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/2022/05/00009.pdf>
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants. [https://icrml.ca/images/stories/documents/fr/cormier\\_marianne\\_recension.pdf](https://icrml.ca/images/stories/documents/fr/cormier_marianne_recension.pdf)
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Guérin Universitaire.
- Division scolaire franco-manitobaine. (2023). *Plan stratégique*. [https://www.dsfm.mb.ca/A\\_propos\\_DSFM/plan\\_strategique](https://www.dsfm.mb.ca/A_propos_DSFM/plan_strategique)
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gauthier, R. (2020). *L'identité dans l'interstice : une enquête narrative auprès d'élèves anglo-dominants d'héritage francophone qui fréquentent l'école de langue française à l'Île-du-Prince-Édouard* [thèse de doctorat inédite]. Université de Moncton.

- Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelle pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/30655>
- Gélinas-Proulx, A., IsaBelle, C. et Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-87. <https://doi.org/10.7202/1077483ar>
- Gélinas-Proulx, A., Labelle, J. et Jacquin, P. (2017). Compétence interculturelle : adaptation d'un Modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 119-152. <https://doi.org/10.7202/1043028ar>
- Gélinas-Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- Gélinas-Proulx, A. et Villella, M. (2022). Transformative leadership: Leading French-language schools in Canadian anglo-dominant contexts. Dans A. Gélinas-Proulx et C. M. Shields (dir.), *Leading for equity and social justice: Systemic transformation in Canadian education* (p. 43-69). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487542535-005>

- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le rôle contradictoire de l'école dans la construction des identités plurilingues. *Education et sociétés plurilingues*, 24. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32941/1/esp024\\_04\\_g%C3%A9rinlajoie.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32941/1/esp024_04_g%C3%A9rinlajoie.pdf)
- Gérin-Lajoie, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 41-57). Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et 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>

Institut de leadership en éducation de l'Ontario. (2013). *Le cadre de leadership de l'Ontario*.

[https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre\\_de\\_leadership\\_de\\_lOntario.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre_de_leadership_de_lOntario.pdf)

Jacobson, S., Johnson, L., Ylimaki, R. et Giles, C. (2005). Successful school leadership in changing times: Cross-national findings in the third year of an international research project. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618.

Kaser, L. et Halbert, J. (2009). *Leadership mindsets: Innovation and learning in the transformation of schools*. Routledge.

Lambert, W. E. (1973, novembre). *Culture and language as factors in learning and education* [communication]. Annual learning symposium: Cultural factors in learning, Wahington, États-Unis. <https://eric.ed.gov/?id=ED096820>

Landry, J.-S. et Gélinas-Proulx, A. (2018). Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Éducation et francophonie*, 46 (1), 100-121. <https://doi.org/10.7202/1047138ar>

Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : là où le nombre le justifie..V*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Commission nationale des parents francophones. <https://icrml.ca/fr/recherches-et-publications/publications-de-l-icrml/download/135/8433/47?method=view>

Landry, R. (2015). Légimité et devenir en situation linguistique minoritaire. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 5, 58-83. <https://doi.org/10.7202/1029107ar>

- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. [https://publications.gc.ca/collections/collec tion\\_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collec tion_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf)
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 3, 56-79. <https://doi.org/10.7202/1016688ar>
- Lapointe, C. (2001). *Représentations et pratiques du leadership éducationnel en milieux francophones minoritaires* [document de travail]. Université de Moncton.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu minoritaire. Dans C. Lapointe et L. Langlois (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (p. 37-48). Chenelière/McGraw-Hill.
- Lapointe, C. et Langlois, L. (dir.). (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Amboulé-Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22946>
- LeBlanc, G. (2009). *L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*. Commission sur l'école francophone. <http://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-CEF.pdf>

- Leurebourg, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 272-297. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1548/1599>
- Marquis, M.-H., Cormier, M. et Bigras, N. (2022). Liens entre le contexte sociolinguistique et les comportements langagiers de nouveaux parents : le cas du Sud-Est du Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 50(3). <https://doi.org/10.7202/1091113ar>
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 4, 103-118. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v4/meyor.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/meyor.pdf)
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.; traduit par M. Hlady Rispal). De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Gouvernement de l'Ontario. [https://files.ontario.ca/edu\\_5/edu-amenagement-linguistique-policy-french-language-education-fr-2023-04-04.pdf](https://files.ontario.ca/edu_5/edu-amenagement-linguistique-policy-french-language-education-fr-2023-04-04.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario. [https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/3hOqelrs8Y2KkAv4j77L2N/4a6976bd8166cf77f0fc9744dbca7238/admissions\\_Accueil\\_AODA.pdf](https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/3hOqelrs8Y2KkAv4j77L2N/4a6976bd8166cf77f0fc9744dbca7238/admissions_Accueil_AODA.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Gouvernement de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-strategy-2009-fr-2022-01-13.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009c). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario.*

Gouvernement de l'Ontario. [https://cepeo.on.ca/wp-content/uploads/2018/08/identite\\_culturelleconstruc.identit.pdf](https://cepeo.on.ca/wp-content/uploads/2018/08/identite_culturelleconstruc.identit.pdf)

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignant et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de*

*l'Ontario.* Gouvernement de l'Ontario. <https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/2NRvSaiYkWH1GM2mfukD4Q/259f89274edec8bc4f873fcfd2b9ccd1/guideprofilenseignement.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française : pour appuyer l'amélioration des écoles et la*

*réussite des élèves.* Gouvernement de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-school-effectiveness-framework-2013-fr-2022-01-13.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques.*

Gouvernement de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-guidelines-policy-2014-fr-2022-01-13.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en*

*matière d'éducation.* Gouvernement de l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-2/edu-Ontario-Education-Equity-Action-Plan-fr-2021-08-04.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018). *L'éducation en langue française en Ontario.*

Gouvernement de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/>

- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel : un projet de société pour l'éducation en langue française*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/comm/LaPolitiqueDamenagementLinguistiqueEtculturel.pdf>
- Office québécois de la langue française. (2022). *Direction. Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8354618/direction>
- Ontario. (2016). *Profil de la population francophone de l'Ontario - 2016*. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2016>
- Owens, R. G. (2000). *Organizational behavior in education* (7<sup>e</sup> éd.). Allyn & Bacon.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). L'analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 147-179). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Pariseau, M.-C. (2022). *L'exercice d'autorité cohérent avec le soi chez des enseignantes au primaire dans le contexte scolaire actuel* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1406/>
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cadinal (dir.), *L'espace*



*francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 275-317). Fides.

- Pilote, A., Magnan, M.-O. et Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues : une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98. <https://doi.org/10.7202/1000483ar>
- Proulx, L. (2017). *L'expérience étudiante d'immigrants de première génération à travers leur processus d'intégration réussie au collégial francophone en Ontario* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/items/64496eed-6461-487d-90c2-89ee7d4ba58a>
- Racine, I. (2008). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/29689>
- Règlement 298 sur le Fonctionnement des écoles - dispositions générales. R.R.O., c. E.2. <https://www.ontario.ca/fr/lois/reglement/900298>
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. Jossey-Bass.
- Samson, A. (2018). L'orientation scolaire en milieu minoritaire francophone : l'interface entre l'identité culturelle et l'identité vocationnelle. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 59-70). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvggx3xx.11>

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 122-151). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). ERPI.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Shields, C. M. (2012). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. Routledge.
- Shields, C. M. (2016). *Transformative leadership primer*. Peter Lang.
- Shields, C. M. (2020). *Becoming a transformative leader: A guide to creating equitable schools*. Routledge.
- Statistique Canada. (2017a). *Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures*. Gouvernement du Canada. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2017b). *Profil des origines ethniques et culturelles des Canadiens, le portrait d'un riche héritage*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016016/98-200-x2016016-fra.cfm>

Statistique Canada. (2021a). *Langues maternelles selon la géographie, recensement de 2021*.

Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/language-langue/index-fr.html>

Statistique Canada. (2021b). *Série « Perspective géographique », recensement de la*

*population de 2021*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?topic=9&lang=F&dguid=2021A000235>

Statistique Canada. (2022a). *Estimations démographiques annuelles : Canada, provinces et territoires, 2022. Analyse : Population totale*. Gouvernement du Canada.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-215-x/2022001/sec1-fra.htm>

Statistique Canada. (2022b). *Le recensement canadien, un riche portrait de la diversité*

*ethnoculturelle et religieuse au pays*. Gouvernement du Canada.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026b-fra.htm>

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

<https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>

Villella, M. (2021). *Piti, piti, zwazo fè niche li (Petit à petit, l'oiseau fait son nid) : le*

*développement d'une compétence interculturelle et antiraciste de neuf leaders*

*éducatifs et systémiques d'expression française de l'Ontario, formateurs bénévoles en*

*Ayiti [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]*. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/>

[42728](https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/42728)

Walker, A. et Dimmock, C. (2005). Leading the multiethnic school: Research evidence on successful practice. *The Educational Forum*, 69(3), 291-304. <https://doi.org/10.1080/00131720508984697>

Weatherall, L. (2011). *Le leadership en milieu minoritaire franco-canadien : l'apport du dispositif VeTIC* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/20187>

## APPENDICE A. CRITÈRES DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Critères	OUI	NON
La direction d'école ou la direction adjointe occupe son poste depuis au moins deux années scolaires complètes		
La direction travaille dans un conseil scolaire francophone de l'Ontario		
L'école de la direction comporte au moins 25 % d'élèves issus de l'immigration (1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> génération)		
Le plan d'amélioration de l'école laisse une place importante à la transmission, à la protection et à la valorisation de la langue et de la culture francophone		
Le plan d'amélioration de l'école laisse une place importante à l'équité et à l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse		
La direction d'école a déjà effectué des changements dans une optique d'équité et d'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse		

**APPENDICE B. LETTRE DE SOLLICITATION AU CONSEILS SCOLAIRES**

*Le 2 juillet 2018*

*Aux conseils scolaires*

**Objet : Sollicitation de collaboration pour une étude portant sur le leadership des directions d'écoles de l'Ontario français**

Madame,

Je suis un étudiant au programme de maîtrise en éducation avec une concentration en administration scolaire à l'Université du Québec en Outaouais. J'effectue actuellement une étude sous la supervision de madame Andréanne Gélinas-Proulx, professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Cette étude porte sur la compréhension *du sens que donne les directions d'écoles de langue française ontariennes à leur leadership en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.* La question de recherche est : *quel sens les directions d'écoles donnent-elles au leadership qu'elles exercent pour concilier le mandat de protection, valorisation et transmission de la langue et de la culture francophone à l'école en contexte francophone minoritaire avec celui de l'inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?*

Pour mener à bien cette recherche, nous aurions besoin de votre approbation et de votre collaboration pour le recrutement de nos participants. Nous aimerions alors vous rencontrer afin de vous expliquer le but du projet et la façon dont celui-ci permettrait de contribuer à la professionnalisation des leaders des écoles de l'Ontario français. En effet, nous avons pris connaissance de votre vision et nous sommes d'avis que ce projet contribuerait à son rayonnement. De plus, à plus long terme, les résultats de cette recherche pourraient servir comme matériel de perfectionnement continu pour votre association destiné aux directions d'écoles ontariennes de langue française.

En résumé, je suis à la recherche de directions d'écoles qui désirent partager et explorer leur expérience de leader en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et en contexte francophone minoritaire. Ces directions doivent travailler dans un conseil scolaire public ou catholique du Centre-Est. Je souhaite recruter environ dix participants.

Nous vous remercions de l'attention que vous porterez à notre demande et nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées. Au plaisir de vous rencontrer sous peu.

Jean-Sébastien Landry  
Étudiant à la maîtrise en éducation, concentration administration scolaire  
Université du Québec en Outaouais  
[lanj49@uqo.ca](mailto:lanj49@uqo.ca)

## APPENDICE C. LETTRE DE RECRUTEMENT DES PERSONNES

### PARTICIPANTES IDENTIFIÉES PAR LES CONSEILS SCOLAIRES<sup>17</sup>

Ville non précisée pour conserver l'anonymat, le 15 octobre 2018

## DIRECTION D'ÉCOLE RECHERCHÉE

Bonjour, vous avez été identifié comme direction d'école (à personnaliser selon le poste occupé) qui a réussi à effectuer au cours de la dernière année (à personnaliser selon la direction de l'ADFO ou le conseil scolaire) des changements dans une optique d'équité et d'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse tout en assurant le mandat de protéger, transmettre et valoriser la langue et la culture francophone. Ainsi, je vous invite à témoigner de cette expérience dans le cadre d'une recherche scientifique. Je cherche des directions d'écoles qui veulent partager leur expérience comme leader en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

### QUI PEUT PARTICIPER?

Vous occupez un poste dans un conseil scolaire français depuis **au moins deux années scolaires complètes**;  
 Votre école comporte au moins **25 % d'élèves issus de l'immigration (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> génération)**;  
 Votre **plan d'amélioration** laisse une place importante à **la transmission, à la protection et à la valorisation de la langue française et de la culture francophone**;  
 Votre **plan d'amélioration** laisse une place importante à **l'équité et à l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**;  
 Vous avez déjà effectué des changements **dans une optique d'équité et d'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**.

### QUEL EST LE PROJET DE RECHERCHE?

Mon projet a pour but de comprendre le sens que donnent les directions d'écoles ontariennes de langue française à leur leadership afin de concilier la protection, la valorisation et la transmission de la langue française et de la culture francophone avec l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Ce projet prend place dans le cadre de mes études à la maîtrise au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

<sup>17</sup> Cet appendice est inspiré de Proulx (2017)

### QUELLE SERA VOTRE PARTICIPATION?

Si vous acceptez de contribuer comme volontaire à cette recherche, votre participation est requise pour les activités suivantes :

- La participation volontaire à une entrevue d'environ 1 heure et la révision de la transcription de cette entrevue;
- La rédaction de deux à huit courriels;

En tout temps, vous serez libre de vous retirer de cette recherche sans préjudice ou pénalité que ce soit.

### POURQUOI PARTICIPER?

Votre participation à cette recherche contribuera à :

- La **compréhension de l'expérience d'un leader scolaire en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse;**
- La **réussite d'autres leaders scolaires** qui auront besoin de modèles pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves, de leur équipe-école et de leur communauté;
- **L'avancement des connaissances scientifiques** à propos du **leadership des directions d'écoles** en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

### VOUS SOUHAITEZ PARTICIPER?

**Contactez-moi directement aux coordonnées suivantes :**

Au plaisir de vous rencontrer!

Cordialement,

Jean-Sébastien Landry

Étudiant à la maîtrise en éducation, concentration administration scolaire, Université du Québec en Outaouais

**Jean-Sébastien Landry**  
[lanj49@uqo.ca](mailto:lanj49@uqo.ca)



## APPENDICE D. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ACTIVITÉS RELIÉES À LA COLLECTE DE DONNÉES



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7  
[www.uqo.ca/ethique](http://www.uqo.ca/ethique)  
 Comité d'éthique de la recherche

### Formulaire de consentement

Titre du projet : Phénoménologie sur le leadership des directions d'écoles ontariennes en contexte francophone minoritaire et de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

Jean-Sébastien Landry  
 Étudiant à la maîtrise (M.A.)  
 Université du Québec en Outaouais  
 Département des sciences de  
 l'éducation  
 Gatineau, Québec  
 Courriel : [lanj49@uqo.ca](mailto:lanj49@uqo.ca)

Madame Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D.  
 Professeure-chercheuse en administration scolaire  
 Université du Québec en Outaouais  
 Département des sciences de l'éducation  
 Gatineau, Québec  
 Courriel : [andreeanne.gelinas-proulx@uqo.ca](mailto:andreeanne.gelinas-proulx@uqo.ca)

**Invitation à participer :** Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-dessus qui est menée par Jean-Sébastien et sa superviseure, Andréanne Gélinas-Proulx.

**But de l'étude :** Comprendre le sens que donnent les directions d'écoles ontariennes de langue française à leur leadership afin de concilier la protection, la valorisation et la transmission de la langue française et de la culture francophone avec l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. La question de recherche est : quel sens les directions d'écoles donnent-elles au leadership qu'elles exercent pour concilier le mandat de protection, valorisation et transmission de la langue française et de la culture francophone à l'école en contexte francophone minoritaire avec celui de l'inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?

**Participation :** Ma participation sera demandée pour deux activités, soit une entrevue individuelle et la rédaction de courriels. Ma participation à l'entrevue aura lieu avec le chercheur Jean-Sébastien Landry à l'automne 2018, à mon école à l'heure et dans la salle qui me convient. La rencontre se divisera en deux volets. Le premier volet, d'une durée d'environ 15 minutes, servira à recevoir l'information relative au projet de recherche (but du projet, consignes pour la rédaction des courriers électroniques et leur utilité dans la recherche) et à compléter des documents administratifs (formulaire de consentement et fiche d'identification du participant). Le deuxième volet, d'environ 45 minutes, sera réservé à une entrevue sur le thème du leadership. J'accepte que durant les entrevues, le chercheur Jean-Sébastien Landry prenne des notes pour compléter ses informations. Je comprends que les entrevues seront filmées et qu'elles serviront de données de recherche pour le mémoire, pour des publications et des communications scientifiques. Je relirai la synthèse des transcriptions des entrevues pour m'assurer qu'elle correspond à ce que j'ai dit lors des entrevues. La synthèse des entrevues me sera acheminée selon deux modes prévus et j'opte pour le mode qui me convient en y apposant mes initiales. Ces deux modes sont :

- Recevoir la transcription de l'entrevue par courriel et retourner la synthèse révisée dans les délais prescrits de trois semaines; \_\_\_\_\_
- Rencontrer en personne le chercheur à l'endroit que je préfère pour recevoir la transcription de l'entrevue et faire les arrangements pour redonner la synthèse révisée au chercheur selon un délai prescrit de trois semaines; \_\_\_\_\_

Pour les courriels, le chercheur me demandera de rédiger un minimum de deux courriers électroniques et un maximum de huit afin de raconter des situations quotidiennes actuelles de mon expérience de leader scolaire en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Je rédigerai ces courriers électroniques (300 mots minimum) une fois aux deux mois ou plus, selon ma convenance, à l'automne 2018/hiver 2019. Je raconterai ce que je désire sur mon expérience quotidienne actuelle de leader dans mon milieu scolaire.

**Confidentialité et anonymat :** Je comprends que la confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais\*. J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera strictement CONFIDENTIELLE. Seules les personnes engagées dans cette recherche, le chercheur Jean-Sébastien Landry et sa superviseure, Andréanne Gélinas-Proulx, auront accès à mes réponses. L'anonymat sera garanti dans les publications et les communications orales par l'utilisation de pseudonyme pour remplacer mon identité.

**Conservation des données :** Les données recueillies (enregistrements audiovisuels, enregistrements sur clé USB munie d'un mot de passe sécuritaire et tout fichier électronique, transcription sur papier des entrevues, synthèse des transcriptions, courriers électroniques, notes de terrain) seront conservées de façon sécuritaire dans un lieu sûr fermé à clé (le bureau de la directrice du mémoire situé à l'UQO). Je m'attends à ce que les données recueillies ne soient utilisées que pour la rédaction du mémoire, de communications ou d'articles ultérieurs et selon le respect de la confidentialité ci-haut. Les données recueillies seront placées sur une clé USB sécurisée avec un mot de passe et seront détruites 5 ans après le dépôt du mémoire par une réinitialisation de la clé USB. Dans le cas où je souhaite connaître les publications où l'on retrouve l'utilisation des données que j'ai fournies, je communiquerai avec le chercheur pour recevoir ces informations.

**Participation volontaire :** Ma participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Je suis entièrement libre de participer ou non, et de me retirer en tout temps sans préjudice.

**Bienfaits :** Ma participation à cette recherche aura pour effet de me permettre de réfléchir sur mon expérience de leader en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. En tant que direction d'école, je détiens la meilleure position possible pour parler en profondeur de mon expérience puisque je vis cette situation au quotidien. Ma participation à cette recherche me permettra de partager mes connaissances et je contribuerai ainsi à faire avancer les connaissances sociales et scientifiques sur le leadership des directions d'écoles ontariennes. Ma participation à cette recherche assurera une meilleure compréhension de la nature du leadership des directions d'écoles ontariennes en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

**Compensation :** Je comprends que ma participation à la recherche est volontaire et aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

**Approbations éthiques et questions :** Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais. Pour toutes questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Jean-Sébastien Landry ou Mme Andréanne Gélinas-Proulx (coordonnées à la première page). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, veuillez communiquer avec M. André Durivage, au 819-595-3900 (poste 1781) ou au [andre.durivage@uqo.ca](mailto:andre.durivage@uqo.ca), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais.

\*Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

**Acceptation :** Ma signature atteste que j'ai clairement compris les renseignements concernant ma participation au projet de recherche et indique que j'accepte d'y participer. Elle ne signifie pas que j'accepte d'aliéner mes droits et de libérer les chercheurs et les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Je suis libre de me retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice.

**Avertissement :** Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

**Risque encouru par la participation au projet :** Les risques associés à votre participation à cette étude sont considérés comme minimes. C'est-à-dire aucun risque autant sur le plan psychologique, physique et social. Ma participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Je suis entièrement libre de participer ou non, et de me retirer en tout temps sans préjudice.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom du chercheur : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## APPENDICE E. FICHE D'IDENTIFICATION

### Sexe, âge, années d'expérience

1. Nom et prénom du participant collaborateur :

\_\_\_\_\_

2. Âge : \_\_\_\_\_

3. Sexe : F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_ Autre : \_\_\_\_\_

4. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement? \_\_\_\_\_ années

5. Depuis combien de temps êtes-vous à la direction ou à la direction adjointe de votre école  
\_\_\_\_\_ années

6. À quel pourcentage du temps êtes-vous à la direction de votre école? \_\_\_\_\_%

7. Quelle(s) est (sont) votre (vos) langue(s) d'origine? \_\_\_\_\_

### Formation

1. Décrivez votre formation afin de devenir une direction d'école :

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### Contexte de l'école

1. Nom de l'école

\_\_\_\_\_

2. Dans quel conseil scolaire est située votre école?

\_\_\_\_\_

3. Combien d'enseignantes ou d'enseignants font partie de votre personnel?  
\_\_\_\_\_ enseignantes et \_\_\_\_\_ enseignants

4. Combien de personnes en tout sont sous votre supervision? \_\_\_\_\_ personnes

5. Combien d'élèves fréquentent votre école? \_\_\_\_\_ élèves

6. Votre école répond aux besoins des élèves de quel niveau? \_\_\_\_\_ élémentaire \_\_\_\_\_  
intermédiaire \_\_\_\_\_ secondaire

7. À quel pourcentage estimez-vous les élèves ayant deux parents dont la première langue est  
le français? \_\_\_\_\_ %

8. Décrivez la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de votre école :

---

---

---

---

---

### **Contact**

1. Adresse courriel : \_\_\_\_\_

## APPENDICE F. GUIDE POUR L'ENTREVUE<sup>18</sup>

But de la recherche :

**Comprendre le sens que donnent les directions d'écoles ontariennes de langue française à leur leadership afin de concilier la protection, la valorisation et la transmission de la langue française et de la culture francophone avec l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.**

Premier volet Rencontre avec le chercheur et information	
Durée : environ 15 minutes	Permet d'établir une relation entre le chercheur et le participant, d'informer le participant sur le but de la recherche, d'expliquer le fonctionnement des rencontres, ses tâches correspondant au besoin de la recherche et de compléter les documents administratifs nécessaires pour passer à l'entrevue.
DESCRIPTIONS	EXEMPLES
Accueil brise-glace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter le chercheur</li> <li>- Présenter le participant</li> <li>- Expliquer le déroulement de la rencontre</li> </ul>
Action	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappeler l'objet de recherche</li> <li>- Rappeler les droits des participants</li> <li>- Expliquer l'utilisation des données</li> <li>- Signer la lettre de consentement</li> <li>- Compléter la fiche d'identification</li> <li>- Expliquer l'exercice de rédaction des courriers électroniques à produire</li> <li>- Prévoir une période de questions</li> </ul>

<sup>18</sup> Cette APPENDICE est inspirée de Proulx (2017).

Deuxième volet – Questions pour l’entrevue :

**Première partie : Leadership en contexte francophone minoritaire**

1. Que signifie pour vous, contexte francophone minoritaire?
2. Racontez-moi une histoire (une anecdote, une expérience) qui vous est arrivée et qui illustre bien ce que c’est d’être une direction d’une école en contexte francophone minoritaire.
  - 2.1 Quels sont les aspects particuliers que cela entraîne dans votre travail?
  - 2.2 Quels sont les principaux enjeux liés à l’éducation en contexte francophone minoritaire?
  - 2.3 Avez-vous développé un plan d’amélioration dans l’école? Si oui, quels sont ces principaux éléments relativement au contexte francophone minoritaire?
3. Que signifie pour vous, leadership en contexte francophone minoritaire?
4. Comment actualisez-vous votre leadership en contexte francophone minoritaire?
  - 4.1 Racontez-nous des situations où vous avez exercé un leadership pour le contexte francophone minoritaire.
  - 4.2 Pouvez-vous nous donner des exemples de ces situations?
  - 4.3 Pouvez-vous nous décrire des moments particuliers qui ont été déterminants dans l’exercice de votre leadership en contexte francophone minoritaire?
  - 4.4 Décrivez-nous une force relativement à votre leadership.
  - 4.5 Décrivez-nous un défi relativement à votre leadership.

## **Deuxième partie : Leadership en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

1. Que signifie pour vous, contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?
2. Racontez-moi une histoire (une anecdote, une expérience) qui vous est arrivée et qui illustre bien ce que c'est d'être une direction d'une école en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.
  - 2.1 Quels sont les aspects particuliers que cela entraîne dans votre travail?
  - 2.2 Quels sont les principaux défis liés à l'éducation en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?
  - 2.3 Avez-vous développé un plan d'amélioration dans l'école? Si oui, quels sont ces principaux éléments relativement au contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?
3. Que signifie pour vous, leadership en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?
4. Comment actualisez-vous votre leadership en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?
  - 4.1 Racontez-nous des situations où vous avez exercé un leadership pour le contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.
  - 4.2 Pouvez-vous nous donner des exemples de ces situations?
  - 4.3 Pouvez-vous nous décrire des moments particuliers qui ont été déterminants dans l'exercice de votre leadership en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?
  - 4.4 Décrivez-nous une force relativement à votre leadership.
  - 4.5 Décrivez-nous un défi relativement à votre leadership.



### Troisième partie : Conciliation du contexte francophone minoritaire avec le contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

1. Que signifie pour vous le contexte francophone minoritaire et le contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de votre école et comment celui-ci influencent-ils votre leadership?

1.1 Comme leader, quelles expériences avez-vous vécues dans votre école qui sont à la fois en contextes francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?

2. Quel sens donnez-vous à votre leadership dans une école qui est à la fois en CFM et en contexte de diversité ELR?

2.1 Quelles sont vos forces à titre de directrice ou de directeur d'école dans ces deux contextes?

2.2 Quels sont vos défis dans ces deux contextes?

3. Que signifie pour vous conciliez les deux mandats prescrits par le MÉO, c'est-à-dire la valorisation, la transmission et la protection de la langue et de la culture francophone (Politique d'aménagement linguistique de 2004 du ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO]) avec l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario [MÉO, 2009c]; L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario [MÉO, 2009a]; Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive [MÉO, 2009b])?

3.1 Pouvez-vous nous donner des exemples concrets de conciliation?

3.2 Décrivez-nous les défis liés à la conciliation?

4. Aimeriez-vous ajouter d'autres informations sur votre façon d'exercer votre leadership dans une école qui est à la fois en contexte francophone minoritaire et en contexte d'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse?

Clôture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier auprès du participant comment il se sent après l'entrevue qu'il vient de faire</li> <li>- Remercier le participant</li> <li>- Rappeler brièvement les prochaines tâches à accomplir</li> </ul>
---------	--

## APPENDICE G. CERTIFICAT ÉTHIQUE



Case postale 1250, succursale HULL  
Gatineau (Québec) J8X 3X7  
www.uqo.ca

Notre référence: 2664

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

**Projet:** Étude phénoménologique sur le leadership des directions d'école ontariennes en contextes francophone minoritaire et de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

**Soumis par:** Jean-Sébastien Landry  
Étudiant  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec en Outaouais

**Financement:** Non

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: 19 juin 2019

Le président du Comité d'éthique de la recherche  
André Durivage

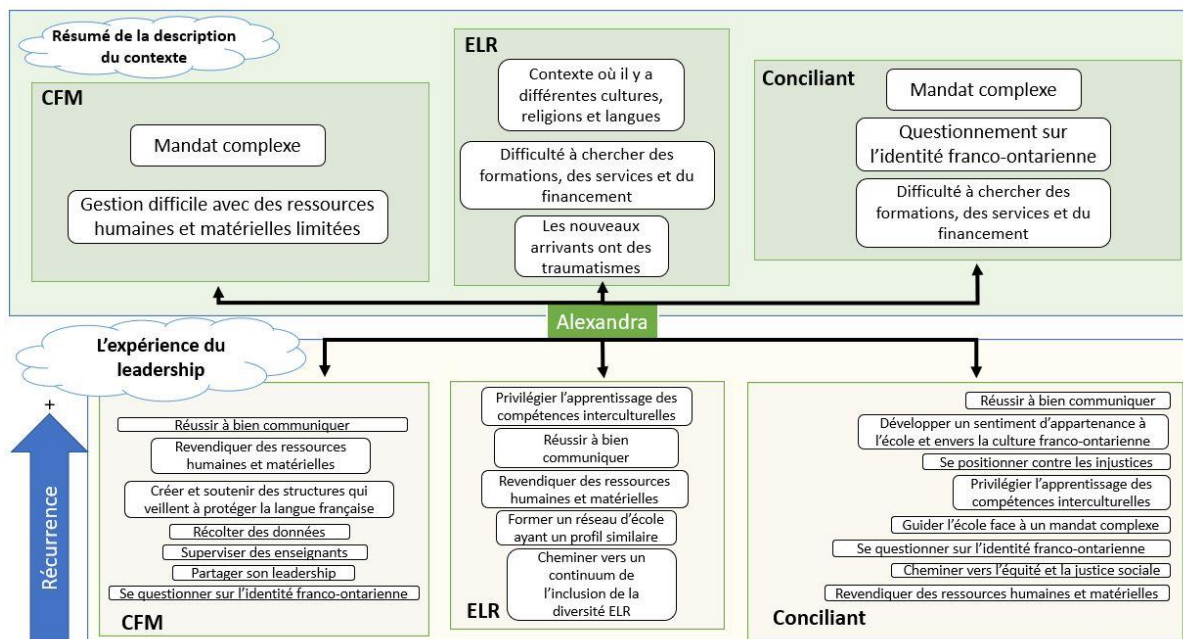
Date d'émission: 19 juin 2018

## APPENDICE H. TABLEAU ALEJANDRA

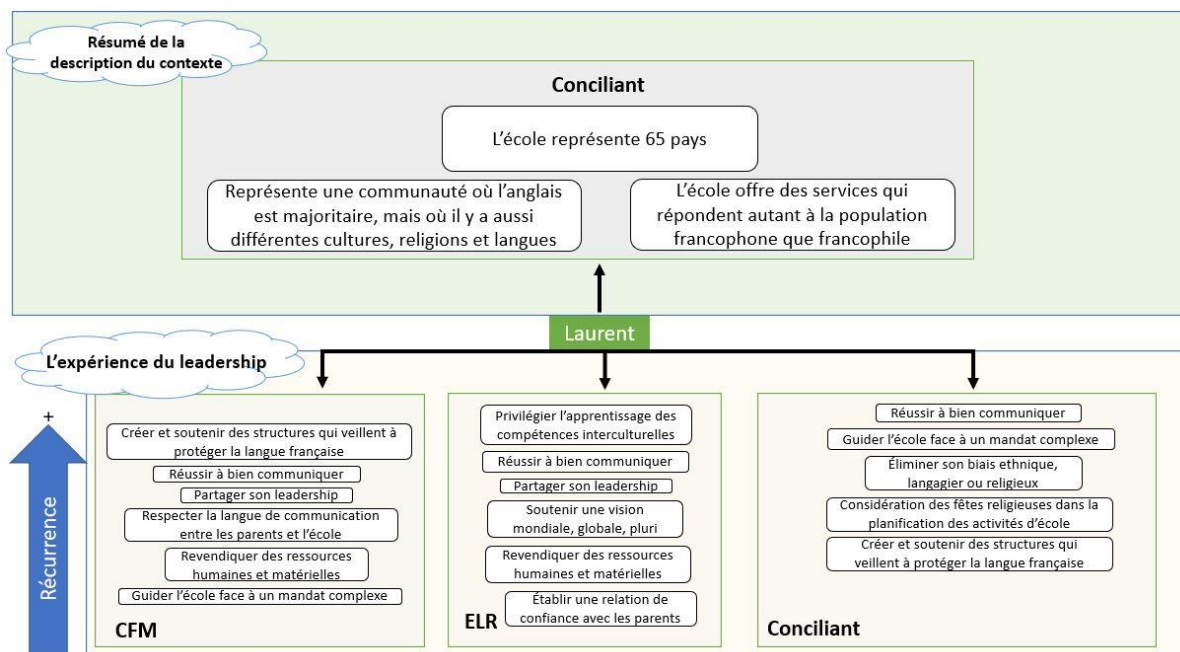
Phénoménologie sur le leadership des directions d'écoles en contexte FM et de diversité ELR		
Réduction phénoménologique – Cas de Alejandra		
<i>Durée de l'entrevue : 53 minutes et 57 secondes. Ce verbatim s'étend sur 29 pages. Tableau complet : 18 pages.</i>		
Verbatim	2 <sup>e</sup> lecture	3 <sup>e</sup> lecture
<b>Sens soutiré pour le Contexte francophone minoritaire</b>		
<p>A1- Bien pour moi, le contexte francophone minoritaire c'est... je veux dire, l'éducation dans un contexte francophone minoritaire, c'est qu'on est un, au niveau du nombre, définitivement, on est minoritaires par rapport aux anglophones. Et on est dans un contexte minoritaire, parce que le nombre même de conseils scolaires francophones versus de conseils scolaires anglophones est bien minime. Ça, ça veut dire que les services financiers de la part du ministère sont moindres. Et même si avec, je pense... plus avec le gouvernement fédéral, libérateur, libéral, il y a eu cette prise de conscience que oui, on ne vit pas les mêmes réalités qu'un élève qui étudie en anglais, parce que quand un élève francophone sort dans la société, il est plus entouré de la langue anglaise que de la langue française. Puis ça, ça a un impact sur l'apprentissage de la langue et, du coup, un impact sur le rendement de lecture, le maintien au niveau aussi à l'échelle internationale. Ce qui n'est pas le cas dans, tu sais, si je prends la France ou même quand on sort, on est entourés. Ou même du Québec, du côté de Québec. Quand on sort, on est quand même entourés de Français, ce qui n'est pas du tout la même réalité. Donc vraiment c'est le fait que c'est un groupe minoritaire francophone dans une majorité anglophone.</p>	<p>A1- L'éducation en CFM s'effectue dans un contexte où les francophones sont minoritaires au niveau du nombre. Il y a moins de conseils scolaires francophones versus de conseils scolaires anglophones. Il y a donc moins de services financiers de la part du ministère. Le ministère, je crois, plus libéral il est, plus il prend conscience que la réalité n'est pas la même entre un élève qui étudie en anglais et un élève qui étudie en français. Quand un élève sort dans la société, il est plus entouré de la langue anglaise que de la langue française. Cela a un impact sur l'apprentissage de la langue et, du coup, un impact sur le rendement de lecture, le maintien au niveau aussi à l'échelle internationale. Ce qui n'est pas le cas quand tu prends la France ou le Québec. Quand on sort, au Québec ou en France, on est entourés de Français, ce qui n'est pas du tout la même réalité.</p>	<p>A1- Pour Alejandra le CFM s'effectue dans un contexte ayant moins de services financiers en raison du plus petit nombre de francophones comparativement au nombre d'anglophones.</p> <p>A1 - Pour Alejandra le CFM vient avec son impact au niveau de l'apprentissage de la langue puisque quand un élève sort dans la société en CFM, il est plus entouré d'anglais que de français, ce qui crée une réalité différente entre les élèves francophones et anglophones.</p>
<p>A2- Une histoire qui raconte le rôle d'une direction dans un milieu minoritaire. Hmm... Qu'est-ce que je pourrais dire ? Bien, une anecdote. Bien, je pense qu'on est toujours, toujours, toujours être à la demande de [rire] de services. C'est ça notre rôle, de bien desservir nos enfants dans nos écoles de langue française, particulièrement les profils qu'on a ici. C'est toujours... on est à la demande de services de financement pour qu'on ait les ressources nécessaires pour appuyer et les spécialités aussi... Nécessaires pour appuyer nos enfants, nos élèves. Il y a ça. [silence] Je vais rester dans le milieu francophone, je n'irai pas dans les diversités</p>	<p>A2- Mon rôle comme direction dans un milieu minoritaire c'est toujours, toujours, toujours être à la demande de services. Mon rôle c'est de bien desservir nos enfants dans nos écoles de langue française, particulièrement les profils qu'on a ici. Mon rôle est de faire des demandes de services de financement nécessaires pour appuyer les enseignants au niveau de l'acquisition de la langue et de leur spécialité. L'acquisition de la langue n'est pas enseigné à l'université. Donc on se dit :</p>	<p>A2- Alejandra occupe le rôle d'effectuer des demandes de services de financement et d'appuyer les enseignants dans leur formation pour faire apprendre la langue pour contrer les écarts « assez intéressants » avec les élèves où la langue première est le français et ceux dont le français n'est pas la langue première.</p>

Alejandra			
Sens soutiré en CFM			
Troisième lecture	Thèmes	Sous-thème	Quatrième lecture
<p>A1- Pour Alejandra le CFM s'effectue dans un contexte ayant moins de services financiers en raison du plus petit nombre de francophones comparativement au nombre d'anglophones.</p> <p>A1- Pour Alejandra le CFM vient avec son impact au niveau de l'apprentissage de la langue puisque quand un élève sort dans la société en CFM, il est plus entouré d'anglais que de français, ce qui crée une réalité différente entre les élèves francophones et anglophones.</p>	Description du CFM	<p>Gestion difficile avec des ressources humaines et matérielles limitées</p> <p>Mandat complexe</p>	<p>CFM = être leader dans un contexte ayant moins de services financiers</p> <p>CFM = plus grand défi pour l'apprentissage de la langue. L'élève est entouré de plus d'anglais = réalité différente qu'un contexte majoritaire.</p>
A2- Alejandra occupe le rôle d'effectuer des demandes de services de financement et d'appuyer les enseignants dans leur formation pour faire apprendre la langue pour contrer les écarts « assez intéressants » avec les élèves où la langue première est le français et ceux dont le français n'est pas la langue première.	Être leader en CFM	Revenir des ressources humaines et matérielles	<p>Être leader en CFM = effectuer des demandes de services de financement</p> <p>Être leader en CFM = appuyer des formations pour les enseignants pour contrer les défis en langue</p>
A3 - Mon rôle comme leader provincial au niveau de la littératie facilite mon travail de supervision des enseignants et me permet de savoir exactement les formations que nous devons offrir pour le perfectionnement professionnel des enseignants.	Être leader en CFM	<p>Superviser des enseignants</p> <p>Créer et soutenir des structures qui veillent à protéger la langue française</p>	<p>Superviser les enseignants</p> <p>Savoir les formations à offrir pour le perfectionnement professionnel des enseignants.</p>
A4 - Alejandra occupe le rôle d'orienter le perfectionnement professionnel de son équipe. Elle oriente son équipe en déterminant si c'est dans le but de l'apprentissage de l'élève. L'actualisation de son rôle de leader est très très important d'être fait avec une vision qui permet de rallier son équipe.	Être leader en CFM	<p>Superviser des enseignants</p> <p>Réussir à bien communiquer</p>	<p>Orienter le perfectionnement professionnel</p> <p>Leader en CFM = diriger en fonction de l'élève</p> <p>Leader en CFM = rallier une équipe autour d'une vision, convaincre</p>

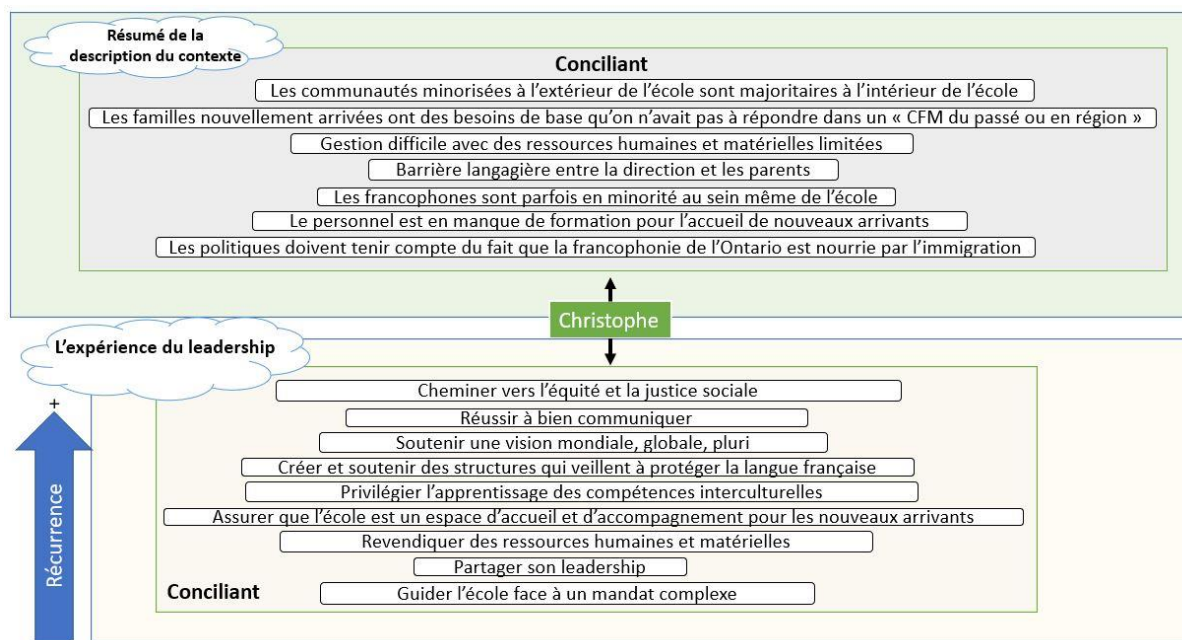
## APPENDICE I. ARBRE DE THÈME ALEJANDRA



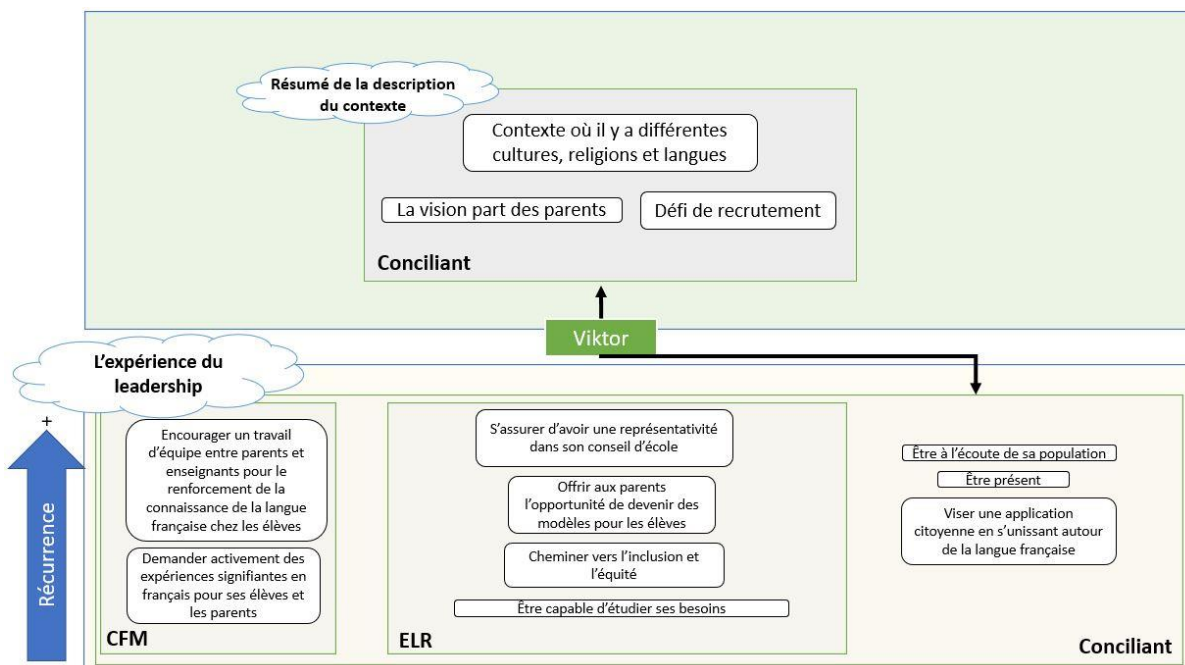
## APPENDICE J. ARBRE DE THÈME LAURENT



## APPENDICE K. ARBRE DE THÈME CHRISTOPHE



## APPENDICE L. ARBRE DE THÈME VIKTOR





## APPENDICE M. ARBRE DE THÈME LÉON

