

**Le leadership en milieu minoritaire franco-canadien :
l'apport du dispositif VeTIC**

Lisa Weatherall

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de maîtrise en éducation – administration
éducative

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à la mémoire de mon père Laurie Weatherall (1951-2011).

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma famille, mais surtout ma mère Carol pour sa patience et son appui tout au long de mes études.

J'aimerais remercier ma directrice de thèse Mme Claire IsaBelle, pour son dévouement et son honnêteté qui était le plus motivant.

Je remercie également les membres du comité de thèse M. Emmanuel Duplâa et M. Francis Bangou pour leur disponibilité. La pertinence de leurs commentaires ont permis de resserrer les éléments de cette thèse.

Je remercie aussi Andréanne Gélinas Proulx pour sa précieuse relecture de la thèse.

Finalement, je remercie tous ceux et celles qui ont contribué de façon directe ou indirecte à la réalisation de ce projet de thèse.

La vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent.

Albert Camus

Résumé

Depuis les dernières années, la mission des écoles francophones canadiennes a été redéfinie afin de répondre aux besoins de notre société. Les écoles minoritaires franco-canadiennes sont isolées dans leur rôle de promotion du français et de construction identitaire. Il devient essentiel d'avoir des leaders efficaces dans nos écoles qui encouragent la promotion de la langue et de la culture. Certaines études exposent que les TIC peuvent contribuer à sauvegarder des langues et des cultures fragilisées. Parmi les rares dispositifs trouvés pour appuyer les directions d'école dans leurs tâches, nous avons trouvé la ressource hypermédia VelTIC. Or, aucune étude n'a été menée sur l'évaluation de ce dispositif quant à son potentiel pour aider les directions d'école. Le but de la présente recherche consiste donc à identifier la perception des leaders pédagogiques quant aux pratiques recensées dans la ressource VelTIC, à savoir si elles permettent d'aider ces derniers à assumer un leadership approprié quant à la promotion du français et la construction identitaire dans l'école. Les résultats indiquent que les leaders pédagogiques perçoivent les pratiques recensées dans la ressource VelTIC utiles pour les aider à assumer un leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires (Lapointe, 2002) et un leadership lié au patrimoine (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004).

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES FIGURES	12
INTRODUCTION	13
CHAPITRE 1- CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	15
1.1 INTRODUCTION	15
1.2 BREF HISTORIQUE DE LA SOCIÉTÉ FRANCOPHONE AU CANADA	15
1.2.1 <i>Le Canada des années 1900 à 2000</i>	17
1.2.2 <i>Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés</i>	18
1.3 LE PORTRAIT DES FRANCO-CANADIENS	19
1.3.1 <i>L'augmentation du taux d'exogamie au Canada</i>	21
1.3.2 L'ÉCOLE FRANCOPHONE AU CANADA	23
1.4 PROFIL DES PROVINCES À L'ÉTUDE	23
1.4.1 ONTARIO	24
1.4.1.1 <i>Profil de la communauté franco-ontarienne</i>	24
1.4.1.2 <i>Historique</i>	25
1.4.1.3 LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN D'AUJOURD'HUI	26
1.4.2 NOUVEAU-BRUNSWICK	26
1.4.2.1 <i>Profil de la population francophones au Nouveau-Brunswick</i>	27
1.4.2.2 <i>Historique</i>	27
1.4.2.3 <i>Le système scolaire franco-néo-brunswickois</i>	28
1.4.3 MANITOBA	29
1.4.3.1 <i>Profil de la population franco-manitobaine</i>	29
1.4.3.2 <i>Historique</i>	30
1.4.3.3 <i>Le système scolaire franco-manitobain</i>	31
1.4.4 COLOMBIE-BRITANNIQUE	31
1.4.4.1 <i>Profil de la communauté francophone en Colombie-Britannique</i>	32
1.4.4.2 <i>Historique</i>	33
1.4.4.3 <i>Création d'un système scolaire franco-colombien</i>	34
1.4.5 <i>Sommaire des provinces à l'étude</i>	34
1.5 LE RÔLE DE LA DIRECTION D'ÉCOLE EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE	34
1.6 LES DOCUMENTS D'AIDE À LA PROMOTION DU FRANÇAIS	35

1.6.1 Le projet de la pédagogie actualisante de l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick)	36
1.6.2 Politique d'aménagement linguistique (PAL) de l'Ontario	36
1.6.3 Leadership et pédagogie culturels	37
1.7 LES DOCUMENTS D'AIDE À LA PROMOTION DU FRANÇAIS POUR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	38
1.7.4 Trousse du passeur culturel	38
1.7.2 Stages de formation de l'ACELF	39
1.7.6 Le système de ressource hypermédias VeTIC	40
1.7 PROBLÉMATIQUE	41
1.7 BUT ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	41
1.8 DÉFINITION DES CONCEPTS À L'ÉTUDE	42
1.8.1 Vitalisation ethnolinguistique	42
1.8.2 Construction identitaire	42
1.8.3 Technologies de l'information et de la communication (TIC)	45
1.9 CONCLUSION	46
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS	48
2. INTRODUCTION	48
2.1 RÔLE DE L'ÉCOLE ET DES DIRECTIONS D'ÉCOLE EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE	48
2.1.1 L'élève et le milieu minoritaire francophone	48
2.1.2 Le décrochage culturel	49
2.1.3 Rôle de l'école	51
2.1.3.1 Le modèle des balanciers compensateurs de Landry (2007)	53
2.1.4 Le rôle et le leadership des directions d'école dans la survie du fait français	55
2.2 L'APPORT DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS (TIC) POUR LA SAUVEGARDE DES LANGUES ET DES CULTURES FRAGILISÉES	56
2.2.1 L'intégration des TIC pour la protection des langues et cultures	57
2.2.2 TIC pour sauvegarder et développer les minorités linguistiques	59
2.2.3 Les TIC au service de l'éducation francophone au Canada	63
2.2.3.1 Premier défi : l'insuffisance de matériel pédagogique adapté aux réalités de la communauté	64
2.2.3.2 Deuxième défi : l'isolement et la pauvreté du milieu culturel	67
2.2.3.3 Troisième défi : le manque de perfectionnement professionnel adapté ou disponible dans la langue de la minorité	67
CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL	70
3.1 INTRODUCTION	70
3.1.1 Le modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires	70

3.1.3 Le concept du leadership lié au patrimoine de Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004)	74
3.1.4 Une synthèse des modèles de leadership en milieu linguistique minoritaire	76
3.2 NOTRE MODÈLE DE LEADERSHIP EN MILIEU MINORITAIRE FRANCOPHONE	77
3.3 QUESTIONS DE RECHERCHE	78
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	80
4.1 CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	80
4.2 Le dispositif VelTIC	80
4.2.2 Les catégories de pratiques de vitalisation ethnolinguistique	82
4.2.2.1 Projets exploitant les TIC	82
4.2.2.2 Projets d'échange avec la communauté	83
4.2.2.3 Productions culturelles	83
4.2.2.4 Échanges entre les élèves d'autres écoles – d'autres provinces	84
4.2.2.5 Activités scolaires -Pédagogiques dans l'école et la classe	84
4.2.2.6 Activités dans le cadre d'un événement national ou provincial	85
4.2.2.7 Pratiques de type structurel	85
4.3 ÉCHANTILLON	86
4.4 INSTRUMENTATION	86
4.5 CONSIDÉRATION ÉTHIQUE	88
4.6 PROCÉDURES	89
4.6.1 Premier pré-test	89
4.6.2 Deuxième pré-test	89
4.6.3 Administration du questionnaire à l'hiver 2010	90
4.7 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	90
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	91
5.1 PROFIL GÉNÉRAL DES RÉPONDANTS	91
5.2 PARTIE II : LEADERSHIP DE LA DIRECTION D'ÉCOLE	93
5.3 PARTIE III : LE SYSTÈME HYPERMÉDIAS VELTIC	97
5.3.1 LES ÉLÉMENTS CONSULTÉS DANS LE SYSTÈME HYPERMÉDIAS VELTIC	97
5.3.2 LA PERTINENCE DES DIFFÉRENTES CATÉGORIES DE PRATIQUES RECENSÉES DANS VELTIC	97
5.3.3 DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP DE COMPÉTENCE	102
5.3.4 DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP D'AUTOEMPOWERMENT OU DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	104
5.3.5 DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP LIÉ AU PATRIMOINE	107
5.4 PARTIE IV : MON UTILISATION DE VELTIC EN TANT QUE DIRECTIONS ET FUTURES DIRECTIONS D'ÉCOLE	111

DANS LA PROCHAINE SECTION, NOUS ALLONS EXAMINER LES COMMENTAIRES DES RÉPONDANTS RÉDIGÉS DANS LA DERNIÈRE SECTION DU QUESTIONNAIRE.....	113
5.5 PARTIE V : COMMENTAIRES	113
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RÉSULTATS	116
6.1 RÉPONSE À LA QUESTION 1 : QUELLE PERCEPTION ONT LES LEADERS ÉDUCATIONNELS QUANT À L'IMPORTANCE DU LEADERSHIP D'UNE DIRECTION D'ÉCOLE PAR RAPPORT À LA PROMOTION DU FRANÇAIS ET À LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE?	116
6.2 RÉPONSE À NOTRE DEUXIÈME QUESTION : QUELLE PERCEPTION ONT LES LEADERS ÉDUCATIONNELS QUANT AUX PRATIQUES RECENSÉES DANS LE DISPOSITIF VELTIC POUR AIDER LES DIRECTIONS D'ÉCOLE À DÉVELOPPER DIFFÉRENTS STYLES DE LEADERSHIP?....	120
6.2.1 <i>Le leadership de compétence</i>	120
6.2.2 <i>Le leadership d'autoempowerment ou sentiment d'efficacité personnelle</i>	121
6.2.3 <i>Le leadership lié au patrimoine</i>	123
6.3 <i>Pratiques que vous utiliseriez</i>	124
6.4 <i>VelTIC peut-il contribuer à aider les directions à promouvoir le français et la construction identitaire?..</i>	126
6.4.1 <i>Retour sur la proposition de notre modèle</i>	127
6.4.2 RECOMMANDATIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE VELTIC ET LIMITE DE LA RECHERCHE.....	128
6.4.2.1 <i>L'ajout du concept de la construction identitaire dans le glossaire</i>	128
6.4.2.2 <i>Précision du rôle et des responsabilités des directions d'école</i>	129
6.4.2.3 <i>Liste de services et d'associations d'appui</i>	130
6.4.2.4 <i>Rendre accessible les publications pertinentes</i>	131
6.4.2.5 <i>L'ajout des pratiques de la part des utilisateurs</i>	131
6.4.2.6 <i>L'ajout d'une catégorie de pratiques qui favorisent la compréhension du fait français multiculturel</i>	132
6.4.2.7 <i>L'ajout d'une catégorie de pratiques de construction identitaire</i>	132
6.4.2.8 <i>Définition des catégories</i>	133
6.4.2.9 <i>Forum de discussion</i>	133
6.5 <i>Limite de l'étude</i>	133
CONCLUSION	135
BIBLIOGRAPHIE.....	136
ANNEXE A : POURCENTAGE DE COUPLES EXOGAMES FRANCOPHONES HORS-QUÉBEC, 1971-2001.	156
ANNEXE B POPULATION DE FRANCOPHONES DE LANGUE MATERNELLE, HORS-QUÉBEC.	157
ANNEXE C : QUESTIONNAIRE.....	158

Liste des tableaux

Tableau 1-Population de langue maternelle française et population dont le français est la langue parlée le plus souvent à la maison ainsi que l'écart entre les deux, au Canada, en 1971 et en 2006. Source : Statistique Canada (2006e).	20
Tableau 2- Proportion des enfants fréquentant une école de langue française, anglaise ou autre selon le type de famille (endogame ou exogame). Source : Statistique Canada, 2007b, p. 60.	22
Tableau 3-Recensement de la population des francophones (langue maternelle) en Ontario. Statistique Canada (2006b).	244
Tableau 4- Recensement de la population des francophones (langue maternelle) au Nouveau-Brunswick. Sources: Statistique Canada (2006b).	277
Tableau 5- Recensement de la population des francophones (langue maternelle) au Manitoba. Sources: Statistique Canada (2006b).	30
Tableau 6- Recensement de la population des francophones (langue maternelle) en Colombie-Britannique. Sources: Statistique Canada (2006b).	32
Tableau 7- Postes occupés par les répondants.....	91
Tableau 8- Répartition des répondants par province.....	92
Tableau 9- Concentration d'étude des répondants.....	93
Tableau 10- Réponses aux questions 11-14 : Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir le français auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté.	95
Tableau 11- Réponses aux questions 15-18 : Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté.	966
Tableau 12 -Réponses aux questions 19-25 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont classifiées selon sept catégories. Indiquez si, pour chaque catégorie, les pratiques sont utiles pour aider les directions d'école à promouvoir le français dans leur école.	99
Tableau 13- Réponses aux questions 26-32 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont classifiées selon sept catégories. Indiquez si, pour chaque catégorie, les pratiques sont utiles pour aider les directions d'école à promouvoir la construction identitaire dans leur école.	1011

Tableau 14- Réponses aux questions 35-36 : Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion du français au sein de leur école et de la communauté.	103
Tableau 15- Réponses aux questions 37-38 : Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en construction identitaire au sein de leur école et de la communauté.	104
Tableau 16- Réponses aux questions 39-40 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de promotion du français au sein de son école et de la communauté.	106
Tableau 17- Réponses aux questions 41-42 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de construction identitaire au sein de son école et de la communauté.	107
Tableau 18- Réponses aux questions 43-44 : Les pratiques recensées dans VelTIC aident les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-canadiens au sein de son école et de la communauté.	109
Tableau 19- Réponses aux questions 45-46 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au sein de son école et de la communauté.	110
Tableau 20- Réponses aux questions 47-48 : En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées de ma province afin de mettre en place des pratiques de promotion du français et de construction identitaire dans mon école.	1122
Tableau 21- Réponses aux questions 49-50 : En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées d'autres provinces afin de mettre en place des pratiques de promotion du français et de construction identitaire dans mon école.	1133

Liste des figures

<i>Figure 1: Modèle de l'ACELF de la construction identitaire.</i>	<i>43</i>
<i>Figure 2: Le modèle des balanciers compensateurs de Landry (2007).....</i>	<i>53</i>
<i>Figure 3: Le modèle adapté de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002 et 2007).....</i>	<i>71</i>
<i>Figure 4: Le modèle adapté de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002 et 2007).....</i>	<i>777</i>

Introduction

Depuis le milieu des années 90, la mission des écoles de langue française en milieu minoritaire au Canada a été redéfinie afin de s'adapter à la société. La diversité de celle-ci, multilingue et multiculturelle, fait en sorte que l'école de langue française en milieu minoritaire joue un rôle important pour favoriser la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones. Dès le début du 18^e siècle, les francophones ont dû se protéger contre plusieurs menaces d'assimilation de la part de la communauté anglophone (Behiels, 2005, p. 204). De fait, les directions d'école ont pour mandat de promouvoir la langue et la culture françaises ainsi que la construction identitaire chez leurs élèves, l'équipe-école et la communauté (Lapointe et Gauthier, 2005). Il devient essentiel d'avoir des leaders scolaires efficaces afin d'assurer non seulement la réussite scolaire des élèves, mais aussi la vitalisation culturelle et linguistique du fait français au Canada (Bouchamma, David et St-Germain, 2005; Lapointe, 2002). L'école de langue française au Canada a le mandat de créer un environnement où l'élève peut actualiser son potentiel, s'épanouir dans sa langue et sa culture et édifier son identité. Ce dernier rejoint les écrits de l'UNESCO (2007) qui rappellent que le but de l'école est non seulement le succès scolaire de l'élève, mais sa réussite dans sa langue et sa culture donc dans son milieu. Or, il est légitime de se questionner à savoir si les directions d'école et les leaders éducationnels possèdent les outils nécessaires pour assumer ce rôle vital en milieu francophone minoritaire. Il est également important de se demander si les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent contribuer à la promotion des langues et des cultures fragilisées.

Dans le premier chapitre, nous examinons la problématique ainsi que le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. Par la suite, nous faisons une brève description historique et actuelle des provinces où s'est déroulée l'étude. Aussi, nous présentons les études portant sur le rôle de l'école et de sa direction quant à la réussite scolaire des élèves. De plus, nous examinons certains dispositifs d'aide à la promotion du français. Ensuite, nous traitons la question des TIC comme outils de revitalisation d'une langue et d'une culture. Dans le troisième chapitre, nous nous attardons plus particulièrement sur les composantes de la ressource hypermédias VelTIC qui propose un catalogue de pratiques de vitalisation ethnolinguistique recensées auprès des directions d'école franco-canadiennes. Par la suite, nous présentons notre cadre conceptuel qui présente et explique les relations entre les concepts clés de notre étude, tels que le modèle

hypothétique du leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002), le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007) et le leadership lié au patrimoine de Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004). La section suivante, le chapitre quatre, porte sur la méthodologie de la recherche. Les méthodes utilisées pour effectuer la collecte des données et leur analyse sont décrites. Enfin, le cinquième chapitre expose les résultats de cette étude qui sont discutées au sixième chapitre.

CHAPITRE 1- Contexte et problématique

1.1 Introduction

Le français est une des deux langues officielles au Canada. Les Franco-Canadiens¹ représentent 22,1% de la population totale (Statistique Canada, 2006b). Malgré qu'il soit un des peuples fondateurs, la communauté francophone est actuellement une minorité linguistique dans toutes les provinces et les trois territoires à l'exception de la province du Québec. Depuis l'adoption en 1969 de la loi sur les langues officielles, la situation des francophones au Canada reste précaire. Cette population a dû se battre pour acquérir des droits linguistiques et doit continuellement s'affirmer afin de les protéger (Bock et Gervais, 2004).

Pour bien cerner le cadre de notre étude, il s'avère essentiel de présenter un bref historique de la société francophone au Canada et de définir le portrait des Franco-Canadiens avant d'exposer les éléments associés à leur situation ethnolinguistique. Par la suite, nous présentons un des facteurs qui a contribué à la décroissance de la population ainsi que les enjeux impliqués dans la situation ethnolinguistique des francophones au Canada. Enfin, nous montrons l'apport essentiel de l'école de langue française et plus particulièrement du rôle de la direction d'école dans la promotion du français et la construction identitaire pour assurer la réussite scolaire des élèves francophones.

Commençons par un bref historique des événements marquants de l'histoire des francophones au Canada.

1.2 Bref historique de la société francophone au Canada

L'histoire des francophones est ponctuée de plusieurs événements importants. À l'origine, les communautés autochtones occupaient la terre qui est maintenant connue sous le nom du Canada. L'arrivée des Français de France en 1608, sous la gouvernance de Samuel de Champlain et des Anglais de Grande-Bretagne en 1783, soit les Loyalistes, ceux qui restent fidèles à leur pays face à la rébellion, marque la colonisation du territoire canadien. Par

¹ Le masculin est utilisé à titre épique dans le seul but d'alléger le texte. Selon Statistique Canada (2006a) les personnes ayant le statut Franco-Canadiens hors-Québec peuvent être définies comme : « Celles qui ont le français en tant que langue maternelle, seul ou avec une autre langue; Celles qui ont une langue non officielle (que nous nommons allophones) comme langue maternelle et qui, des deux langues officielles, ne connaissent que le français; c) Celles qui ont une langue non officielle comme langue maternelle, qui connaissent le français et l'anglais et qui parlent soit une langue non officielle soit le français, seul ou avec une autre langue, le plus souvent à la maison. » (p.6)

conséquent, le Canada est constitué de deux peuples fondateurs: les francophones et les anglophones (Deir et Fielding, 2001). Durant cette période, ces deux peuples se disputent continuellement pour le contrôle du territoire (Deir et Fielding, 2001, p. 125). En 1763, la France cède son pouvoir en Amérique du Nord à la Grande-Bretagne par la ratification du traité de Paris, un geste qui semblerait mettre fin aux tensions entre les Français et les Anglais. Pourtant, la colonie française demeure présente sur le territoire ainsi que les tensions inhérentes à la cohabitation (Landry et Allard, 1997, p. 562).

En 1774, la colonie britannique approuve *l'Acte de Québec* qui consiste à rétablir la juridiction française sur le territoire du Haut-Canada. Par cet acte, on reconnaît les droits des Francophones ainsi que la pratique de la religion catholique. L'*Acte de Québec* va à l'encontre des revendications des Britanniques : assimiler le peuple français (Deir et Fielding, 2001, p. 143). Cette nouvelle politique est considérée comme une « Charte des droits et des libertés des Canadiens français » (Deir et Fielding, 2001).

En 1791, Londres impose *l'Acte constitutionnel* qui crée officiellement deux entités : le Haut-Canada et le Bas-Canada. Ces régions ont été nommées à partir de leur position par rapport au fleuve Saint-Laurent. Plus précisément, le Bas-Canada, qui se trouve plus à l'est, est constitué d'une population majoritairement francophone de religion catholique. De plus, le Haut-Canada, la région plus à l'ouest, est formé d'une population majoritairement anglophone de religion protestante (Deir et Fielding, 2001, p. 173). Cette division a pour but de répondre aux demandes des Loyalistes de Grande-Bretagne et des Français (Deir et Fielding, 2001). La société est divisée et chacun des deux peuples tente de conserver sa culture, sa langue et sa religion.

Dès 1837, plusieurs rébellions éclatent lorsque les autorités de la colonie britannique refusent d'accorder les réformes politiques instaurées entre le Haut et le Bas-Canada. Après une réévaluation de la situation sociopolitique dans les colonies, Lord Durham suggère en 1839, dans son rapport à la Couronne britannique, l'amalgame des deux parties afin de faciliter l'assimilation des francophones (Bock et Gervais, 2004). Malgré le désaccord des peuples du Haut-Canada et du Bas-Canada pour une unification, en 1841, *l'Acte d'Union* proposé par la Grande-Bretagne est approuvé et les deux peuples deviennent unis, pour constituer un pays, le Canada. Cette union imposée par le peuple britannique engendre plusieurs changements, notamment la création d'un système scolaire financé par les fonds publics. Malgré *l'Acte d'Union*, le régime politique de *l'Acte constitutionnel* de 1791 est maintenu et la volonté des

chefs politiques anglophones d'interdire l'usage du français n'est pas approuvée (Bock et Gervais, 2004, p. 88).

Avec l'adoption de l'*Acte d'Union* vient aussi une période d'expansion pour l'Église catholique. Cette dernière représente une porte de secours pour le peuple francophone dans certaines régions du pays puisque l'Église catholique « joue un rôle de substitutions et d'encadrement » (Bock et Gervais, 2004, p. 81) lors de cette période turbulente. L'institution religieuse revendique les droits des francophones et des services éducatifs et sociaux (Bock et Gervais, 2004, p. 81).

Depuis l'instauration de l'*Acte d'Union*, des alliances entre les peuples fondateurs deviennent de plus en plus difficiles à réaliser. Les conflits entre le peuple anglophone et le peuple francophone au Canada persistent. En 1867, la Confédération canadienne est adoptée et les quatre premières provinces qui en font partie sont : la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick et le Canada-Uni (maintenant connu comme les provinces du Québec et de l'Ontario). Les autres provinces et territoires s'ajoutent tranquillement à la Confédération canadienne : en 1870, le Manitoba et les Territoires du Nord-Ouest; la Colombie-Britannique en 1871; l'Île-du-Prince-Édouard en 1873; le Yukon en 1898, la Saskatchewan et l'Alberta en 1905; Terre-Neuve en 1949 et enfin le Nunavut en 1999. Ce régime fédéral a pour but de réunir les colonies et d'améliorer le gouvernement, l'économie et les forces militaires. Ce nouveau régime politique canadien n'est pas facile à instaurer étant donné que le peuple anglophone doit répondre aux besoins des provinces en ce qui a trait au respect des droits des francophones.

1.2.1 Le Canada des années 1900 à 2000

Par sa superficie, le Canada est le deuxième plus grand pays au monde, après la Russie, occupant une superficie de 9,2 millions de kilomètres carrés. La population totale canadienne sur ce vaste territoire est de 31 241 030 personnes (Statistique Canada, 2006b). La population francophone est dispersée aujourd'hui dans les dix provinces et les trois territoires. Tel que nous l'avons mentionné, le Québec est la seule province au Canada où le français a le statut de langue majoritaire et l'anglais le statut de langue minoritaire. Selon Statistique Canada (2001), lors d'une recension effectuée sur la langue la plus souvent parlée à la maison au Québec, « on constate que 0,4 % de la population du Québec répond « anglais », alors que 3,6 % de la population donne comme réponse « anglais et français » (citée dans Magnan, 2008, p. 71). Pour

protéger les droits linguistiques de la minorité francophone, des lois ont été mises en place. La loi constitutionnelle de 1982 incluant la Charte canadienne des droits et libertés a été créée afin de « raffermir l'unité nationale en créant un équilibre juridique entre deux communautés linguistiques et assurer ainsi la paix sociale. » (Asselin, 2001, p. 1) Dans la Charte canadienne des droits et libertés, les articles 16 à 23 portent sur les égalités linguistiques. Dans ces articles, l'égalité entre le français et l'anglais est déclarée, plus spécifiquement une égalité des services offerts dans les deux langues dans les institutions gouvernementales fédérales ainsi que dans les systèmes éducatifs propres aux provinces et territoires (Asselin, 2001, p. 3).

1.2.2 Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés

Selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, en matière d'éducation de la minorité linguistique :

1. Les citoyens canadiens:
 - a) Dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident.
 - b) Qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit de faire instruire leurs enfants aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.
2. Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, au niveau primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.
3. Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :
 - a) S'exercer partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
 - b) Comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics. (Ministère de la justice, 2010)

L'article 23 protège les droits linguistiques en matière d'éducation pour les populations minoritaires francophones et anglophones. Cette politique vise non seulement la protection de la langue, « mais aussi l'épanouissement des minorités de langue officielle grâce à un régime d'éducation qui viendra enrayer l'assimilation » (Martel, 1991, p. 18). L'article 23 reconnaît le rôle de l'école dans le maintien et la protection de la langue de la minorité linguistique. Malgré l'adoption de l'article 23, il est important de préciser que les écoles de langue française ont longtemps été gérées, dans plusieurs provinces, par les conseils scolaires anglophones. Aujourd'hui, il existe des structures de gestion scolaire francophone dans toutes les provinces et les territoires.

En 2003, le gouvernement du Canada a reconnu l'importance de promouvoir la langue et la culture francophone au Canada. Il propose un plan d'action afin de protéger les langues officielles minoritaires au Canada : le français dans toutes les provinces sauf le Québec ainsi que l'anglais au Québec. Selon le plan d'action,

notre histoire assigne au gouvernement du Canada le devoir de contribuer à rendre accessible à tous les Canadiens le double héritage que représentent pour notre pays nos deux langues officielles, le français et l'anglais. Ce double héritage appartient à tous les Canadiens. Le gouvernement du Canada veut les aider à en profiter pleinement (Gouvernement du Canada, 2003, p. 1).

Depuis l'arrivée de Samuel de Champlain en 1608, nous pouvons constater que la minorité linguistique francophone a vécu beaucoup de changements, notamment en éducation. Ces événements marquants ont grandement influencé la situation ethnolinguistique des Franco-Canadiens d'aujourd'hui.

1.3 Le portrait des Franco-Canadiens

Afin de mieux comprendre la situation des Franco-Canadiens en milieu minoritaire, il s'avère essentiel de dresser un portrait sociodémographique de ceux-ci. Selon le dernier recensement de Statistique Canada (2006f), la population totale au Canada est de 31 612 897 personnes. La population des francophones est de 6 817 655 personnes, ce qui représente 22% de la population canadienne (Statistique Canada, 2006c). Toutefois, 86% de cette population habite dans la province du Québec, soit 5 877 660 de francophones de langue maternelle au Canada. Alors, le taux de francophones dans les autres provinces et territoires ne représente que 3% de la population totale, soit 939 995 personnes. Les francophones hors Québec sont dispersés sur un

vaste territoire. Depuis 1971, le nombre de francophones augmente, mais la représentation proportionnelle au sein de la population canadienne diminue. Les données présentées dans le tableau 1 en font foi.

Tableau 1

Population de langue maternelle française et population dont le français est la langue parlée le plus souvent à la maison ainsi que l'écart entre les deux, au Canada, en 1971 et en 2006.

Source : Statistique Canada (2006e).

Années	Population de langue maternelle française		Population dont le français est la langue parlée le plus souvent à la maison		Écart	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1971	5 792 710	26,9	5 546 025	25,7	-246 685	-1,2
1981	6 177 795	25,7	5 923 010	24,6	-257 785	-1,1
1991	6 562 060	24,3	6 288 430	23,3	-273 630	-1,0
2001	6 782 320	22,9	6 531 375	22,0	-250 945	-0,9
2006	6 892 230	22,1	6 690 130	21,4	-202 100	-0,7

Tel qu'illustré dans le tableau 1, malgré le fait que le nombre de personnes ayant le français comme langue maternelle a augmenté de plus d'un million entre 1971 à 2001, sa représentation proportionnelle au sein de la population canadienne totale a diminué de façon considérable. En effet, entre 1971 et 2006, le pourcentage de la population canadienne totale ayant le français comme langue maternelle a diminué de 4,8%. Ce pourcentage est basé sur le nombre de la population de langue maternelle française divisé par le nombre de la population canadienne totale: « les francophones affichent le taux de croissance le plus faible de leur effectif, soit 1,6 %, en comparaison de ceux des anglophones (+3,0 %) et des allophones (+18 %) » (Statistique Canada, 2006d). La deuxième section de données du tableau 1 se rapporte à la population dont le français est la langue parlée le plus souvent à la maison. Encore une fois, même si le nombre de personnes dont le français est la langue la plus parlée à la maison augmente, leur représentation au sein de la population canadienne diminue.

En effet, « dans l'ensemble des provinces et des territoires à l'extérieur du Québec, contrairement à l'anglais, l'effectif du français langue d'usage au foyer est plus faible que celui du français langue maternelle » (Statistique Canada, 2006d). Toutefois, nous pouvons constater en 2006 que le transfert linguistique des francophones est plus faible que les années précédentes. Selon Statistique Canada (2006d), depuis une quinzaine d'années, les francophones hors Québec sont plus portés à utiliser l'anglais au foyer et les allophones hors-Québec sont plus portés à employer une autre langue, telle que l'anglais, plutôt que le français.

Plusieurs facteurs contribuent à la diminution de la proportion des francophones au Canada, tels que l'immigration, l'urbanisation, etc. (Castonguay, 2008, p. 3). Selon Statistique Canada (2006d), « le Canada devient de plus en plus une société multilingue en raison du nombre grandissant d'immigrants n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle ». En effet, la recension de Statistique Canada (2006d) souligne qu'il y a plus de 100 langues maternelles recensées au Canada. Dans le même ordre d'idées, les mariages hétérogènes ou mixtes, soit un mariage entre un francophone avec un individu ayant une autre langue maternelle, soit anglophone ou immigrant, expliquent en partie la diminution du taux de transfert linguistique pour les francophones au Canada. Le transfert linguistique peut être défini comme le transfert de la langue maternelle à la prochaine génération. Dans la prochaine section, nous allons examiner l'exogamie et son impact entre autres sur la diminution du taux de transfert linguistique et de la représentation proportionnelle du taux de francophones au Canada.

1.3.1 L'augmentation du taux d'exogamie au Canada

Selon Dalley (2006), « au Canada, le terme « exogamie » renvoie généralement aux mariages entre francophones et anglophones » (p. 86). Landry et Allard (1997) soulignent que le taux d'exogamie est inversement proportionnel au poids démographique d'une communauté ethnolinguistique. Étant donné que le poids démographique des Franco-Canadiens hors Québec est faible, alors le taux d'exogamie est élevé (Dalley, 2006, p. 82). Entre les années 1971 et 2006, le taux de couples exogames a augmenté de 16% (voir *annexe A*). Le taux est donc passé de 27% à 43% (Statistique Canada, 2006). Cette augmentation considérable provient plus particulièrement des jeunes couples, « ceux qui sont précisément les plus susceptibles d'avoir des enfants en âge scolaire » (Gouvernement du Canada, 2003, p. 20).

La langue de scolarisation d'un enfant semble être associée au type de famille, soit exogame ou endogame. Dans le cas d'une famille exogame, lorsqu'un des parents est francophone et l'autre anglophone, seulement 34% des enfants fréquentent une école de langue française et 65% choisissent une école anglophone (voir tableau 2).

Tableau 2

Proportion des enfants fréquentant une école de langue française, anglaise ou autre selon le type de famille (endogame ou exogame). Source : Statistique Canada, 2007b, p. 60.

Langue de l'école de l'enfant	Type de famille									
	Endogame		Exogame		Exogame		Autres		Total	
	Français-français		Français-anglais		Français-autre					
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Française	55 240	88	34 700	34	5 870	37	10 150	30	105 960	49
Anglaise	7 150	11	65 840	65	9 590	60	23 500	69	106 070	49
Autre(s)	740	1	1140	1	420	3	610	1	2920	2
Total	63 130	100	101 680	100	15 880	100	34 260	100	214 950	100

Dans le cas d'une famille endogame, le taux est près du triple du pourcentage observé chez les familles exogames, soit 88% des enfants de famille endogame fréquentent un établissement scolaire francophone. Ces données nous montrent qu'il y a un lien entre la langue de scolarisation d'un enfant en milieu minoritaire francophone et le type de famille. Malgré le fait que l'exogamie représente une richesse pour une population, nous pouvons constater que les enfants issus d'un couple exogame, sont plus portés à fréquenter une école anglophone. De plus, l'enfant d'une famille exogame aurait plus de difficulté langagière et plus de difficulté à réaliser sa construction identitaire. Par conséquent, l'enfant est à risque d'un décrochage culturel. L'exogamie est considéré « par les analystes comme le cheval de Troie de l'assimilation » (Dalley, 2006, p. 86). Selon Dalley (2006), plusieurs communautés francophones au Canada associent l'exogamie au transfert linguistique du français à l'anglais. Ainsi, l'augmentation du taux d'exogamie au Canada est un facteur pouvant accélérer la diminution de la représentation de la population francophone au Canada. Devant les influences de ce phénomène ainsi que d'autres

dans l'histoire des francophones au Canada, nous considérons que les écoles, notamment les directions d'école, devraient être outillées afin de promouvoir le français et la construction identitaire chez les jeunes francophones pour assurer la réussite scolaire et pour prévenir le décrochage culturel.

1.3.2 L'école francophone au Canada

En 1982, il n'y avait pas d'école de langue française dans la moitié des provinces hors Québec au Canada (Gouvernement du Canada, 2008b, p. 18). Aujourd'hui, au Canada on recense « 150 000 jeunes dans 674 écoles francophones, ainsi qu'un réseau de 19 collèges et universités francophones à l'extérieur du Québec » (Gouvernement du Canada, 2008b, p. 18) Ces écoles ont comme mandat la protection et la promotion de la langue et la culture canadiennes-françaises (Gérin-Lajoie, 2006). Pour réaliser cette mission, les écoles francophones ont dû se défendre contre des lois et des règlements imposés par certains regroupements anglophones, tels que *le règlement XVII* de 1912 en Ontario et la *loi Thornton* de 1916 au Manitoba. C'est par le biais de l'école que « les francophones ont revendiqué leurs droits et par laquelle ils et elles ont ainsi obtenu des gains importants » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 164). Landry, Deveau et Allard (2006) et Gérin-Lajoie (2002) mentionnent que l'école joue un rôle majeur quant à la reproduction et le maintien de la langue et de la culture des francophones. Les écoles doivent non seulement assurer la réussite académique des élèves, mais elles doivent aussi assurer la vitalisation ethnolinguistique des francophones. Alors, il devient indispensable d'avoir des leaders compétents et bien outillés afin d'actualiser la double mission de l'école.

1.4 Profil des provinces à l'étude

À l'exception de la province du Québec, la population francophone peut être décrite comme étant dispersée dans tout le pays en petites communautés. Les quatre provinces de notre étude sont : l'Ontario, le Nouveau-Brunswick, le Manitoba et la Colombie-Britannique. La majorité des francophones au Canada, excluant le Québec, se trouvent en Ontario. En effet, de tous les francophones hors Québec, 52% sont des Franco-Ontariens, 25,2% sont des Franco-Néo-Brunswickois, 6,7% sont des Franco-Colombiens et 5% sont des Franco-Manitobains (voir Annexe B). Selon Pilote et Magnan (2008), « la francophonie minoritaire canadienne ne constitue plus un fait social global, cohérent, homogène et uniforme; il est désormais question de

francophonies ayant chacune leurs spécificités historiques, linguistiques, sociopolitiques et démographiques propres » (p. 275). Alors, chaque province de notre étude présente un profil et un portrait historique différents. Afin de mieux comprendre les particularités des francophones dans les quatre provinces à l'étude, nous les examinons de façon individuelle. Commençons par la province de l'Ontario qui compte le plus de francophones en milieu minoritaire au Canada. Ensuite, nous étudions la province du Nouveau-Brunswick, le Manitoba et enfin, la Colombie-Britannique.

1.4.1 Ontario

Dans cette section, nous présentons un portrait de la communauté franco-ontarienne, un bref historique des francophones en Ontario et la création des écoles de langue française en Ontario.

1.4.1.1 Profil de la communauté franco-ontarienne

Selon le recensement de 2006 effectué par Statistique Canada, la population actuelle des Franco-Ontariens est de 488 815 personnes, ce qui représente 4 % de la population totale de la province qui est de 12 028 895 personnes (Statistique Canada, 2007a). En faisant une comparaison des recensements antérieurs, la population franco-ontarienne a diminué de façon importante depuis 1991 comme en fait foi le tableau 3.

Tableau 3

Recensement de la population des francophones (langue maternelle) en Ontario. Statistique Canada (2006b).

Années	Population, français langue maternelle, en Ontario	Pourcentages
1991	547 300	5,9%
1996	542 340	5,0%
2001	548 940	4,8%
2006	488 815	4,0%

En 1991, 5,9% de la population en Ontario était des Franco-Ontariens. Alors qu'en 2001, la population francophone ne représentait que 4,8% de la population ontarienne, ce qui signifie un déclin de 1,1% sur une période de 10 ans. Finalement, le dernier recensement de 2006 indique que la population a diminué de 0,8% par rapport à 2001, pour atteindre 4 %.

Maintenant que nous avons décrit le profil des francophones en Ontario, il convient de décrire les événements marquants dans leur histoire.

1.4.1.2 Historique

L'histoire des Franco-Ontariens est marquée par l'arrivée des Français en Amérique du Nord et de Samuel de Champlain en 1608. Au 17^e siècle, la colonie française occupe le nouveau territoire de l'Amérique du Nord et prend possession de plusieurs terres. Dès le début du 18^e siècle, le conflit entre les Anglais et les Français éclate et les efforts pour peupler la Nouvelle-France s'intensifient. Or, en 1760 la colonie britannique prend possession des territoires et les Français doivent revendiquer leurs droits linguistiques contre les pressions d'assimilation du peuple britannique. C'est grâce à l'accord du *Traité de Paris*, à l'*Acte de Québec*, à l'*Acte constitutionnel* et à l'*Acte d'Union* que les droits des francophones sont protégés contre les menaces du peuple britannique.

Une des plus grandes menaces pour les francophones en Ontario a été l'instauration du Règlement 17. En 1912, le gouvernement de l'Ontario adopte « le Règlement 17 » ou « la circulaire d'instruction 17 » contre l'usage du français dans les écoles. Dès le 25 juin 1912, cette nouvelle politique scolaire est mise en application par le ministère de l'Éducation. Ce règlement limite de façon draconienne l'usage du français dans les milieux scolaires. Notamment, il interdit l'enseignement du français à partir de la 3^e année. Selon le règlement, les jeunes francophones n'auraient droit qu'à un maximum de trente minutes de français par jour à l'école. Cela crée des inégalités envers les jeunes élèves qui ne connaissent pas l'anglais et qui ont à apprendre rapidement cette langue pour suivre les cours. Malgré le Règlement 17 et les restrictions imposées, les institutrices mettent en place des moyens afin de continuer en cachette à enseigner en français aux élèves. Cette imposition du gouvernement fut un élément déclencheur chez les Franco-Ontariens pour revendiquer de façon véhémente leurs droits linguistiques. Après trente-trois ans de revendications, le Règlement 17 est aboli en 1944. Ensuite, pendant les années 60, plusieurs campagnes politiques abordent la protection des droits

linguistiques des Franco-Ontariens.

Suite à la demande des Franco-Ontariens, en 1988, le gouvernement libéral de Peterson promet de créer un réseau d'écoles catholiques et publiques de langue française dans la région d'Ottawa-Carleton dont la gouvernance appartiendrait aux francophones (Behiels, 2005). Or, ce n'est qu'en 1998, avec le gouvernement conservateur de Harris, que les francophones en Ontario obtiennent le droit à la gouvernance de toutes leurs écoles de langue française. C'est 12 conseils scolaires francophones qui sont mis en place.

De l'imposition du Règlement 17 en 1912 jusqu'à l'obtention de la gouvernance totale des écoles de langue française en 1998, les écoles franco-ontariennes ont dû faire face à des impositions et des restrictions du gouvernement. Grâce à l'appui et au militantisme d'organismes francophones, les Franco-Ontariens obtiennent des subventions pour des écoles séparées (catholiques et publiques) ainsi que la gouvernance complète de leurs écoles.

1.4.1.3 Le système scolaire franco-ontarien d'aujourd'hui

Tel que nous l'avons mentionné, de 1841 à 1998, les écoles francophones sont majoritairement gérées par des conseils scolaires de langue anglaise. De nos jours, le système scolaire franco-ontarien représente le plus grand des systèmes francophones au Canada à l'extérieur du Québec. Il est composé de 12 conseils scolaires, soit quatre conseils scolaires publics et huit conseils scolaires catholiques (MÉO, 2010). Ces conseils chapeautent 422 écoles de langue française (MÉO, 2004). Pendant l'année scolaire 2009-2010, nous retrouvons 465 directions d'école et directions adjointes des écoles franco-ontariennes et près de 6 773 enseignantes et enseignants francophones réguliers en Ontario (ADFO, 2010 et AEFO, 2010).

Maintenant que nous avons examiné la province de l'Ontario, considérons la deuxième province à l'étude, le Nouveau-Brunswick.

1.4.2 Nouveau-Brunswick

Dans cette section, nous allons définir le profil des francophones au Nouveau-Brunswick. Ensuite, nous allons présenter un bref historique des événements marquants de l'histoire des francophones au Nouveau-Brunswick pour terminer avec une description du système scolaire francophone actuel au Nouveau-Brunswick. Commençons par le profil de cette population francophone de l'est du Canada.

1.4.2.1 Profil de la population francophones au Nouveau-Brunswick

Aujourd'hui, plus de 232 975 francophones vivent au Nouveau-Brunswick, ce qui représente 32% de la population totale du Nouveau-Brunswick qui est de 719 650 habitants (Statistique Canada, 2006b). De toutes les provinces à l'étude, le Nouveau-Brunswick possède le plus grand pourcentage de population francophone. Elle est la seule province ayant, sur le plan législatif, un statut bilingue. En comparant les recensements antérieurs, nous constatons que la population francophone au Nouveau-Brunswick a diminué comme indiqué dans le tableau 4.

Tableau 4

Recensement de la population francophone (langue maternelle) au Nouveau-Brunswick. Sources: Statistique Canada (2006b).

Années	Population, français langue maternelle, au Nouveau- Brunswick	Pourcentages
1991	243 690	34,0%
1996	242 410	33,2%
2001	239 400	33,2%
2006	232 975	32,4%

Depuis 1991, le taux de francophones (langue maternelle) au Nouveau-Brunswick a diminué de 1,6 %. Passons maintenant à un bref historique de cette province.

1.4.2.2 Historique

Tout comme l'Ontario, les francophones du Nouveau-Brunswick ont dû s'affirmer pour obtenir et conserver leurs droits linguistiques. Les francophones originaires du Nouveau-Brunswick sont aussi connus sous le nom d'Acadiens, car la province occupe, en partie, le

territoire de l'Acadie, une colonie française du 17^{ième} et 18^{ième} siècle. Entre les années 1613 et 1710, plusieurs combats éclatent entre les deux peuples : francophone et anglophone.

C'est en 1710, que « la colonie française d'Acadie tombe une dernière fois aux mains des Anglais » (Godin et Basque, 2007, p. 25). En 1713, la France et l'Angleterre signent le traité de paix d'Utrecht afin de protéger les droits linguistiques des francophones, toutefois, l'Acadie demeure un territoire anglais (Godin et Basque, 2007). Les Acadiens sont donc soumis à cette administration. En 1755, les Acadiens refusent de signer un serment d'allégeance à la Couronne britannique ce qui aura pour conséquence la déportation des premières familles acadiennes du fort Beauséjour (Godin et Basque, 2007). Par la suite, quelques milliers d'Acadiens sont déportés vers les terres de la Nouvelle-Angleterre, telles que le Massachusetts, le Maryland, la Virginie, la Caroline du Nord, la Caroline du Sud ou la Géorgie (Godin et Basque, 2007). En 1763, le traité de Paris est signé entre la France et la Grande-Bretagne. Par conséquent, la déportation des Acadiens prend fin, mais le Canada devient une possession britannique (Godin et Basque, 2007). La Couronne britannique permet donc aux Acadiens déportés de retourner dans leur pays. De 1763 à 1867, l'« absence de droits juridiques, le manque de représentativité politique, de même que l'arrivée massive des Loyalistes chassés par la Révolution américaine dans les années 1780 destinent les Acadiens des provinces Maritimes à un avenir incertain » (AIEA, 2008b, ligne 16-18). En 1783, la province du Nouveau-Brunswick est créée.

Deux décennies plus tard, en 1960, le premier Acadien, Louis-Joseph Robichaud, est élu premier ministre du Nouveau-Brunswick. En 1969, le gouvernement adopte la *Loi sur les langues officielles* qui en fait, sur le plan législatif, la seule province canadienne officiellement bilingue (Service public d'éducation et d'information juridiques du Nouveau-Brunswick, 2004).

1.4.2.3 Le système scolaire franco-néo-brunswickois

Des quatre provinces à l'étude, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a mis le moins d'entrave à la création d'un système d'éducation en français. Cette province a une caractéristique qui la distingue des autres provinces, c'est-à-dire que : « le Nouveau-Brunswick est la seule province canadienne à avoir une dualité linguistique dans son système d'éducation. L'enseignement en français est disponible partout en province » (FCFA, 2009, p. 17). En d'autres mots, le Nouveau-Brunswick a un statut bilingue officiel et elle est la seule province à avoir deux sous-ministres au ministère de l'Éducation. En 2010, Marcel Lavoie, directeur

général des services pédagogiques du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, affirme que les

« deux sous-ministres sont co-responsables [...] d'une section commune du ministère qui comprend le secteur des ressources humaines, des finances, du support à la technologie, des transports scolaires et des bâtiments [et] chacun de ces sous-ministres est responsable d'une division des services éducatifs qui sont indépendantes l'une de l'autre. Les exigences de diplomation, les régimes pédagogiques, les programmes d'études, le programme d'évaluation provinciale sont différents selon le volet francophone du volet anglophone et les services aux élèves sont orientés d'une autre façon ». (2010, ¶1).

Par ailleurs, au Nouveau-Brunswick, nous trouvons cinq districts francophones qui chapeautent 85 écoles de langue française avec 30 420 élèves (MENB, 2010). En plus, nous retrouvons 96 directions d'école et environ 2 500 enseignants francophones (MENB, 2010).

1.4.3 Manitoba

Dans cette section nous examinons le profil des francophones au Manitoba et nous présentons un bref historique des événements marquants de l'histoire des francophones au Manitoba. Par la suite, nous définissons le système scolaire actuel au Manitoba afin de mieux comprendre la réalité de cette population.

1.4.3.1 Profil de la population franco-manitobaine

Le Manitoba se trouve au centre du pays, soit à l'ouest de la province de l'Ontario. Aujourd'hui, plus de 43 955 francophones demeurent au Manitoba, ce qui représente 3,9 % de la population manitobaine de 1 133 510 habitants (Statistique Canada, 2006b). Tel que nous pouvons l'observer dans le tableau 5, le taux de francophones au Manitoba est en déclin constant.

Tableau 5

Recensement de la population francophone (langue maternelle) au Manitoba. Sources: Statistique Canada (2006b).

Années	Population, français langue maternelle, au Manitoba	Pourcentages
1991	50 780	4,7%
1996	49 110	4,5%
2001	45 920	4,2%
2006	43 955	3,9%

En 1991, le taux de francophones au Manitoba par rapport à l'ensemble de la population était de 4,7 % et lors du dernier recensement de Statistique Canada (2006b), le taux a diminué de 0,8 %. Nous pouvons constater un déclin constant depuis 1991.

1.4.3.2 Historique

Malgré leur faible représentation, les francophones sont présents sur le territoire manitobain depuis le début de la colonisation en 1870. Pendant plus d'un demi-siècle, soit de 1870 à 1914, la population canadienne-française et métisse (personne issu d'une union entre un Autochtone et un Européen) ne cesse d'augmenter (SHSB, 2008a). Le Manitoba devient officiellement une province canadienne le 15 juillet 1870 suite à l'adoption de l'*Acte du Manitoba* qui reconnaît officiellement que les francophones sont égaux aux anglophones (SHSB, 2008a). Les francophones ont alors accès à l'éducation en français. Louis Riel, un métis franco-manitobain, a joué un rôle important dans l'histoire des francophones au Manitoba. En effet, aujourd'hui, Louis Riel est devenu un emblème pour la langue et la culture franco-manitobaines.

Cependant, l'année 1890 marque la fin du bilinguisme suite à l'adoption de la *loi sur les langues officielles* (SFM, 2008; SHSB, 2008). Celle-ci a décrété l'anglais comme la seule langue officielle du Manitoba. De plus, « le gouvernement libéral du premier ministre Thomas Greenway décide d'abolir le système d'écoles confessionnelles établi en vertu de l'article 22 de

la *Loi sur le Manitoba* et d'abolir l'usage du français à l'Assemblée législative et dans les tribunaux de la province » (Behiels, 2005, p. 201). Il faudra attendre près d'un siècle pour qu'en 1979 la Cour Suprême du Canada juge que la *loi sur les langues officielles* de 1890 est inconstitutionnelle et rétablisse le droit d'opérer des écoles dans les deux langues au Manitoba.

Tel que mentionné, en 1890, un nouveau système d'éducation public est mis en place (Behiels, 2005). Ce nouveau système abolit toutes les écoles confessionnelles, ce qui cause une révolte chez les catholiques franco-manitobains (Behiels, 2005). En effet, « la disparition des écoles séparées catholiques publiques et la création d'un ministère de l'Éducation de langue anglaise menacent d'appauvrir l'instruction en français et, au bout de compte, de la faire disparaître » (Behiels, 2005, p. 201). En 1967, après plusieurs négociations, le gouvernement modifie la *Loi sur les écoles publiques* en adoptant la loi 59. Cette dernière « autorise, en la laissant à la discrétion du ministère de l'Éducation, l'instruction en français pendant une période qui doit être inférieure à la moitié du temps passé en classe » (Behiels, 2005, p. 204). En 1968, le gouvernement décide d'instaurer un système scolaire ayant certaines écoles mixtes ou bilingues, c'est-à-dire un enseignement dans les deux langues : français et anglais. Cependant, les francophones considèrent les écoles « comme des instruments d'assimilation en raison du contexte administratif et culturel essentiellement anglophone » (p. 204). Les Franco-Manitobains doivent attendre jusqu'en 1994 afin d'obtenir la gestion de leurs écoles, suite à l'arrêt Mahé (Bock et Gervais, 2004), date de la création de la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM).

1.4.3.3 Le système scolaire franco-manitobain

Le Manitoba possède un seul conseil scolaire francophone, la Division scolaire franco-manitobaine, qui regroupe vingt-trois écoles primaires et secondaires (DSFM, 2008). En effet, 24 directions d'école et directions adjointes y travaillent ainsi que 409 enseignantes et enseignants. La dernière province que nous traitons dans notre étude est la Colombie-Britannique.

1.4.4 Colombie-Britannique

Une fois de plus, nous commençons par dresser un portrait des francophones en Colombie-Britannique. Les événements marquants de l'histoire des Franco-Colombiens sont ensuite présentés. Enfin, nous cernons le système scolaire actuel en Colombie-Britannique afin de mieux comprendre la réalité de cette population.

1.4.4.1 Profil de la communauté francophone en Colombie-Britannique

La province la plus à l'ouest du pays, la Colombie-Britannique a une population très multiculturelle. Depuis près de deux siècles, les francophones forment le cinquième groupe langagier en importance derrière l'anglais, les dialectes chinois, le pendjabi, l'allemand et tout juste devant le philippin (Statistique Canada, 2006). Aujourd'hui, il y a plus de 54 745 francophones qui demeurent en Colombie-Britannique, ce qui représente 1,3% de la population totale de la province qui est de 4 074 385 personnes (Statistique Canada, 2006b).

Tableau 6

Recensement de la population francophone (langue maternelle) en Colombie-Britannique. Sources: Statistique Canada (2006b).

Années	Population, français langue maternelle, en Colombie- Britannique	Pourcentages
1991	51 590	1,6%
1996	56 755	1,5%
2001	58 891	1,5%
2006	54 745	1,3%

Tel que nous pouvons l'observer au tableau 6, la population francophone augmente en nombre, mais diminue quant à sa proportion par rapport à l'ensemble de la population de la province. Étant donné le faible poids démographique de la population francophone, la vitalité ethnolinguistique du français en Colombie-Britannique s'avère précaire. Il convient maintenant de présenter certains faits historiques ayant eu un impact sur cette communauté.

1.4.4.2 Historique

La Colombie-Britannique fut le dernier territoire canadien à être exploré en 1793 par Alexander McKenzie et six voyageurs canadiens-français au nom de la Compagnie du Nord-Ouest (Massey, 1992).

En 1812, près de 300 francophones demeurent en Colombie-Britannique vivant du commerce de la fourrure et de l'agriculture (FCAM, 2008). La ruée vers l'or de 1858 amène des milliers de prospecteurs, surtout des États-Unis, ce qui a pour effet de réduire la proportion de francophones dans la région. Cet effet sera amplifié par l'arrivée massive d'immigrants ne parlant le français à la fin du 19^e siècle (FCFA, 2008). Par conséquent, les francophones deviennent rapidement une population minoritaire (FCFA, 2004). En 1871, la Colombie-Britannique devient la sixième province canadienne.

La lutte pour la création d'écoles de langue française débute en 1945 avec l'inauguration de la Fédération canadienne-française de Colombie-Britannique (FCFCB), maintenant connue sous le nom de la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique (FFCB). En 1969, le gouvernement provincial accepte la mise en place d'un programme d'immersion française dans une école publique de la province (FCFA, 2004). Vingt ans plus tard, en 1977, les francophones ont accès à un programme d'éducation en français (FCFA, 2004).

C'est en 1997 que la loi scolaire est amendée et en 1999, le Conseil scolaire francophone obtient la gouvernance des écoles de langue française en Colombie-Britannique. Or, encore aujourd'hui, les francophones doivent lutter pour faire respecter leurs droits. Au printemps 2010, le gouvernement de la Colombie-Britannique a annoncé qu'il ne paierait plus les frais de location des locaux utilisés par les élèves francophones dans les écoles anglophones. Par conséquent, les écoles anglophones exigent au Conseil scolaire francophone le paiement de la location, ce que le Conseil ne peut faire étant donné ses moyens.

Ainsi, en juin 2010, conjointement avec la Fédération des parents francophones de la province, le Conseil scolaire francophone a entamé une poursuite contre le gouvernement « pour trouver des solutions aux obstacles qui entravent la croissance de l'éducation en français dans la province. Cette poursuite comprend les noms d'une trentaine de parents codemandeurs et couvre une quinzaine de sites scolaires à l'étendue de la Colombie-Britannique » (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSFCB), 2010). Selon le CSFCB (2010),

la présidente de la Fédération des parents francophones, Madame Gobeil, déclare que le CSF et la FPFCEB sont déterminés à aller jusqu'au bout pour garantir l'avenir de l'éducation en français en Colombie-Britannique. « Les parents peuvent être rassurés », ajoute Madame Gobeil (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2010, ¶5)

La lutte pour maintenir les écoles de langue française se poursuit. Passons à une description de la création du système scolaire franco-colombien.

1.4.4.3 Création d'un système scolaire franco-colombien

Aujourd'hui, il y a environ 4 600 élèves francophones qui fréquentent une école de langue française en Colombie-Britannique (FCFA, 2004). Nous retrouvons 38 écoles de langue française sur le territoire de la Colombie-Britannique. Le Conseil scolaire francophone emploie 38 directions d'école et directions ajointes et 414 enseignantes et enseignants.

1.4.5 Sommaire des provinces à l'étude

Suite à l'étude des différentes situations sociohistoriques et ethnoлингuistiques des quatre provinces canadiennes, nous pouvons constater que pour protéger la langue française au Canada les francophones ont connu plusieurs conflits. Les droits et la protection de la langue varient d'une province à l'autre selon les rapports de pouvoir qui sévissent entre les groupes linguistiques. Cependant, la réclamation des droits linguistiques n'est point terminée et le maintien des acquis n'est jamais garanti. Les francophones doivent revendiquer leurs droits de façon quotidienne au sein de leur communauté et de leur école afin de protéger la langue et la culture francophones. Pour réussir cette mission, les communautés et les écoles assurent un rôle de gardien de la langue et de la culture (Dalley, 2006; Gérin-Lajoie, 2002, 2006; Landry, 1999). Maintenant que nous avons dressé un portrait des systèmes scolaires francophones des quatre provinces à l'étude, il s'avère essentiel de définir le rôle de l'école et des directions d'école en milieu minoritaire francophone.

1.5 Le rôle de la direction d'école en milieu minoritaire francophone

Les directions d'école ont plusieurs tâches à accomplir afin d'assurer la réussite scolaire des élèves. En milieu minoritaire francophone, leur rôle est davantage complexe puisque les directions d'école ont aussi le mandat de produire et reproduire la langue et la culture françaises.

« En plus d’avoir la responsabilité d’offrir des services éducationnels, elles doivent aussi créer un climat actualisant, sur les plans linguistique et culturel, pour la langue maternelle » (Traduction libre, Lapointe et Gauthier, 2005, p. 145). En d’autres mots, en plus des tâches administratives, les directions d’école ont la responsabilité de créer un environnement favorable au développement et à la survie de la langue et la culture francophones en milieu minoritaire (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004, p. 66).

Les directions d’école reconnaissent qu’elles ont un rôle important à jouer en ce qui concerne la mise en place d’un leadership efficace pour assurer la vitalisation ethnolinguistique. Selon Lapointe (2002), « les directeurs jugent qu’ils ont un rôle à jouer afin d’assurer que la culture francophone soit bien vivante, pas simplement un souvenir ou un objet dans un musée » (traduction libre, p. 153). Cependant, comme le mentionnent Godin et al. (2004), « des études récentes montrent que les responsabilités des directions d’école se sont fortement accrues depuis une dizaine d’années et que leur rôle s’est élargi » (p. 66). En effet, « la mise en place des nouveaux programmes, l’encadrement pédagogique des enseignants ainsi que la responsabilité d’ordre politique et communautaire constituent des tâches additionnelles qui occasionnent des défis de taille. » (Godin et al., 2004, p. 66) Les directions d’école ont donc un rôle crucial à jouer, d’une part, pour favoriser la réussite scolaire des élèves francophones et, d’autre part, pour les aider à construire leur identité afin qu’ils s’épanouissent dans leur école, dans la communauté et qu’ils deviennent de futurs leaders francophones. Or, pour atteindre ces objectifs, les directions doivent être bien outillées afin de pouvoir mettre en place des pratiques gagnantes dans l’école. Ce qui nous amène à poser la question suivante : quels sont les dispositifs disponibles pour aider les directions à réaliser le mandat particulier des écoles franco-canadiennes en milieu minoritaire?

1.6 Les documents d’aide à la promotion du français

Nos lectures révèlent qu’il existe plusieurs outils pour appuyer les enseignants dans la promotion du français et la construction identitaire des élèves. Cependant, nous avons retrouvé peu de dispositifs destinés aux directions d’école. Nous en examinerons quelques-uns et ensuite nous présenterons ceux qui s’adressent directement aux directions d’école.

1.6.1 Le projet de la pédagogie actualisante de l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick)

Au début des années 1990, dans le cadre des nouveaux programmes de formation initiale à l'enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick, le *projet de la pédagogie actualisante* a été créé. Son principal auteur est Rodrigue Landry, doyen de la Faculté d'éducation à ce moment. L'intention de ce projet était d'instaurer une vision globale de la pédagogie en milieu minoritaire afin de mieux guider les actions éducatives, de définir les besoins de l'apprenant, d'améliorer le système éducatif et de favoriser le développement professionnel des enseignants. La pédagogie actualisante permet de responsabiliser les futurs enseignants au développement de leur milieu ainsi qu'à la protection de la langue et la culture en milieu minoritaire. Plus précisément, cette approche permet de développer un regard critique sur l'activité éducative afin d'assurer la transmission culturelle et la construction identitaire. En 2002, Landry précise davantage la vision de la « pédagogie actualisante » : « la pédagogie actualisante se veut un cadre conceptuel intégrateur qui adhère à des valeurs humanistes fondamentales mais qui invite autant les formateurs et les formatrices que les apprenants et les apprenantes à une démarche réflexive et critique » (2002a, p. 10). La « pédagogie actualisante » est un processus de socialisation de l'apprenant. De plus, il permet aux éducateurs de définir les besoins de ce dernier afin d'actualiser son plein potentiel.

1.6.2 Politique d'aménagement linguistique (PAL) de l'Ontario

Une deuxième ressource que nous pouvons faire valoir est la Politique d'aménagement linguistique (PAL) du ministère de l'Éducation de l'Ontario créée en 2004. Cette dernière a pour but de « mieux répondre, en contexte minoritaire, aux besoins spécifiques de la communauté de langue française de l'Ontario et de ses institutions éducatives » (PAL, 2004, p. 2). Cette politique énumère les visées stratégiques ainsi que les axes d'interventions pour tout conseil scolaire de langue française. Ce document sert à guider les leaders éducatifs dans leur rôle de protection et de valorisation de la langue minoritaire. Selon la PAL (2004), c'est aux « institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves » (p. 2). En d'autres mots, l'école de langue française a le mandat de créer un milieu propice à l'apprentissage et à la construction identitaire. En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario publie le document « L'admission, l'accueil et l'accompagnement des

élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario : énoncé de politique et directives ». Ce document complète la PAL et suggère quelques pistes pratiques pour faciliter l'admission et l'inclusion des élèves issus de l'immigration qui respectent l'article 23 ou qui « comprennent » le français. Bien que la PAL soit une ressource essentielle et pertinente pour les éducateurs en milieu francophone minoritaire, selon notre évaluation, nous constatons qu'elle demeure théorique et suggère peu de pistes d'interventions concrètes et pratiques. Quant au nouveau document d'appui créé en 2009, celui-ci s'adresse particulièrement au personnel des écoles accueillant des élèves issus de l'immigration. La nouvelle politique d'admission vise à faciliter leur admission, mais très peu de pratiques concrètes sont suggérées pour faciliter leur inclusion.

1.6.3 Leadership et pédagogie culturels

Une autre ressource pour les enseignants est le projet « Leadership et pédagogie culturels » qui a débuté en 2004. Ce projet a été développé principalement par Lise Paiement, une enseignante, avec la collaboration de son équipe en Pédagogie culturelle. En 2002, l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO), en partenariat avec la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) et le Centre de leadership en évaluation (CLÉ) ont proposé au ministère de l'Éducation de l'Ontario la possibilité d'offrir des stages de formation en construction identitaire et leadership pédagogique. Les stages de formation intitulés « *Parle PAL, jase, jase!* » avaient comme but de mieux outiller les enseignants dans les écoles francophones. De plus, cet organisme offre aussi un catalogue en ligne avec plus de 200 activités pédagogiques intitulé le boîtier virtuel et un calendrier de planification annuelle disponible en ligne. Ces documents ont pour but de faciliter la mise en place des activités afin de maximiser la construction identitaire des élèves en milieu minoritaire francophone.

Bien que le projet de la pédagogie actualisante de l'Université de Moncton, la PAL (2004) ainsi que la formation en pédagogie culturelle semblent être très des ressources pertinentes, il demeure qu'elles s'adressent aux enseignants pour les guider dans leurs pratiques pédagogiques. Ces documents peuvent être utiles aux directions d'école, mais ils répondent davantage aux besoins des enseignants.

1.7 Les documents d'aide à la promotion du français pour les directions d'école

En ce qui a trait aux outils s'adressant plus spécifiquement aux directions d'école, nous en avons recensé trois : la *Trousse du passeur culturel* du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, les stages de formation de l'ACELF et le système hypermédias VeltIC.

1.7.4 Trousse du passeur culturel

La *Trousse du passeur culturel* a été publiée en 2009 par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick en partenariat avec l'Association canadienne d'éducation de langue française, la Fédération canadienne des directions d'école francophone, la Fédération culturelle canadienne-française, le ministère du Patrimoine canadien ainsi que les ministères de l'Éducation de l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Île-du-Prince-Édouard, l'Ontario, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse, le Nunavut, la Terre-Neuve-et-Labrador, les Territoires du Nord-Ouest, le Saskatchewan et le Yukon. L'intention principale du document est de mieux outiller les directions d'école dans leur rôle de leader et de passeur culturel. Selon cette trousse, un passeur culturel peut être défini comme quelqu'un qui « accompagne la personne, élève ou adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions signifiantes de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures » (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009, p. 53).

Nous pouvons considérer un passeur culturel comme synonyme d'un leader éducationnel en milieu minoritaire francophone. Dans le document, nous trouvons un portrait de l'école en milieu minoritaire ainsi qu'une définition détaillée de la construction identitaire. De plus, quatre catégories d'outils pour appuyer les directions d'école sont aussi suggérées : 1) 10 pistes pour orienter les actions de la direction d'école passeur culturel, 2) un guide pour dresser le portrait culturel de l'école et de son environnement, 3) 30 idées concrètes et 4) trois approches du passeur culturel. Tel que nous pouvons le constater, la *Trousse du passeur culturel* définit ce qu'est un leader éducatif en milieu minoritaire francophone ou un passeur culturel et se base sur le concept de la construction identitaire. Parmi les pistes de suggestion, on conseille à la direction d'école de se doter d'alliés afin de l'appuyer dans son mandat qui consiste à promouvoir le français et la construction identitaire. Ces partenaires sont le personnel de l'école, les leaders jeunesse, les parents, les artistes, les organismes artistiques et culturels et les partenaires de la communauté. De plus, la trousse présente 30 idées concrètes, soit des actions qu'une direction d'école peut

entreprendre pour intégrer la culture et les arts dans son école. Par exemple, « inviter les membres du personnel à une sortie en groupe, à un spectacle ou à un événement artistique francophone », « désigner une œuvre de la semaine (ex. : chanson de la semaine) et encourager les enseignants à s'en servir comme déclencheur pour la rédaction d'un texte littéraire, d'opinion, etc. » ou « Installer un babillard où élèves et personnel peuvent recommander un spectacle, un livre, un film, une exposition, un concert » (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009, p. 45). Bien que cet outil puisse être pertinent et utile pour les directions d'école, nous constatons que les exemples sont peu explicites. Passons maintenant à une deuxième ressource à l'intention des directions d'école en milieu minoritaire francophone.

1.7.2 Stages de formation de l'ACELF

L'ACELF, en partenariat avec le FCDÉF (Fédération canadienne des directions d'école francophones), offre des stages de formation pour les enseignants et les directions d'école en affirmation culturelle. Les stages existent depuis 1989 et se déroulent pendant trois semaines en juillet dans la ville de Québec. Les participants suivent 60 heures de cours et ont l'occasion de participer à deux activités socioculturelles. En 2010, celles-ci consistaient à un rallye pédestre dans la ville de Québec et une soirée culturelle tout en chansons sur l'Île d'Orléans. Afin que les participants puissent vivre pleinement dans un milieu francophone majoritaire, les stages ont lieu dans le Vieux-Québec. Lors du stage, les directions d'école ont le choix de suivre plusieurs ateliers, tels que : l'affirmation culturelle au cœur de la quête d'identité; une école en action : la mission, ensemble vers la construction identitaire (phrase I); une école en action : un regard sur mon milieu; une école en action : un rêve à réaliser; mon identité, ma francité, l'accueil quotidien des jeunes; accueil et accompagnement des familles exogames; identités en construction : vibrons de français!; la gestion coopérative; une école en action : un leadership renouvelé; rendez-vous de partage; une école en action : des moyens à ma portée; une école en action : une école en chantier; et ensemble vers la construction identitaire (phrase II).

Les stages ont pour but de favoriser des échanges entre les participants qui vivent en milieu minoritaire au Canada. Contrairement aux stages pour les enseignants, il y a moins de participation aux stages de formation pour les directions d'école. À l'été 2010, seulement dix directions d'école ont participé au stage pendant la session d'été 2010 (ACELF, 2010B). Nous pouvons donc noter que le stage peut être utile et pratique pour aider les directions d'école en

milieu minoritaire, toutefois, il appert que peu de directions d'école y participent. La dernière ressource que nous allons examiner est la ressource hypermédias VelTIC.

1.7.6 Le système de ressource hypermédias VelTIC

La troisième ressource dédiée aux directions d'école est le système hypermédias VelTIC. Celui-ci a été réalisé dans le cadre d'une étude pancanadienne intitulée : *Pratiques de vitalisation ethnolinguistique pour les directions d'école* de IsaBelle, Fournier, Desjardins et Dalley (2007). Ce dispositif a été créé en 2008 afin de répondre aux besoins des directions d'école qui ont le mandat de promouvoir le français et la construction identitaire auprès des élèves et de l'équipe école et auprès des membres de la communauté. Le système de ressource hypermédias VelTIC est un catalogue de pratiques de vitalisation ethnolinguistique à l'intention des directions d'école en milieu minoritaire francophone (IsaBelle, Fournier, Desjardins et Dalley, 2008). En avril 2011, le dispositif est composé de 235 pratiques de vitalisation ethnolinguistique. Il s'agit d'activités de promotion du français recensées auprès de 52 directions d'école franco-canadiennes en excluant le Québec. Ce dispositif est disponible en ligne à l'adresse : www.veltic.ca. De plus, sur le site VelTIC, on retrouve des documents théoriques portant sur le rôle de la direction d'école en milieu minoritaire francophone. Qui plus est, les directions d'école ont accès à quelques publications ainsi qu'à des extraits vidéo de Lapointe (2002) qui explique son modèle hypothétique du leadership en milieux linguistiques minoritaires. Nous constatons que la ressource hypermédias VelTIC semble être une ressource pertinente et utile pour les directions d'école en milieu minoritaire francophone, car cet outil recense plusieurs pratiques de vitalisation ethnolinguistique mises en œuvre par des directions d'école franco-canadiennes. Cette modélisation nous semble fort pertinente pour aider les directions d'école à promouvoir le français et la construction identitaire.

Selon Fournier, IsaBelle, Savoie, Dalley, et Desjardins (2008), maintenant que la ressource hypermédias VelTIC est disponible en ligne, il serait important de déterminer si les pratiques recensées permettent véritablement aux directions d'école de mettre en place des pratiques de vitalisation ethnolinguistique au sein de leur école en milieu minoritaire francophone. De surcroît, les TIC et plus spécifiquement le système VelTIC, peut-il aider les directions d'école à adopter un leadership qui assure la survie, la promotion et le maintien du français?

1.7 Problématique

De façon proportionnelle, la population francophone diminue au Canada. Pour les francophones en milieu minoritaire, l'école représente un lieu crucial pour la sauvegarde de leur langue et de leur culture. Selon Leclerc (2007) une école en milieu minoritaire vit trois grands défis : l'insuffisance de matériel pédagogique adapté aux réalités de la communauté, l'isolement des écoles et la pauvreté du milieu culturel et le manque de perfectionnement professionnel en français en cours de carrière. Par le même fait, la direction d'école joue un rôle majeur dans la mise en place d'un leadership efficace afin de promouvoir le français et la construction identitaire chez les élèves, l'équipe-école et les membres de la communauté. Or, il appert qu'il existe peu de ressources qui s'adressent aux directions d'école pour les aider à assurer la promotion du français et la construction identitaire. Nous verrons dans le prochain chapitre que les résultats de quelques études qualitatives recensées abordant l'utilisation des TIC indiquent qu'elles permettent à certaines communautés fragilisées de préserver et de dynamiser leur langue et leur culture. Ainsi, les technologies peuvent représenter un grand potentiel quant à la vitalisation ethnolinguistique d'une minorité linguistique.

S'il existe quelques ressources et dispositifs disponibles en milieu francophone minoritaire pour aider les directions d'école dans leurs tâches: les stages de formation de l'ACELF, la trousse du Passeur culturel et la ressource hypermédia VelTIC, il demeure que les stages de l'ACELF ne sont pas accessibles à toutes et les exemples de pratiques dans la trousse du Passeur culturel sont peu explicités. La ressource VelTIC semble constituer un outil pertinent, toutefois aucune étude n'a été menée pour en évaluer son potentiel.

1.7 But et objectifs de la recherche

Étant donné l'importance du rôle des directions d'école en milieu minoritaire franco-canadien et le nombre limité d'outils pour les aider, il s'avère essentiel d'évaluer si la ressource hypermédiat VelTIC peut aider les directions d'école à développer un leadership qui favorise la promotion du français et de la construction identitaire afin de maintenir une langue et une culture francophones vivantes et riches. Le but de la présente recherche consiste donc à identifier quelle perception ont les leaders pédagogiques quant aux pratiques recensées dans la ressource hypermédiat VelTIC pour les aider à assumer pleinement leur rôle.

1.8 Définition des concepts à l'étude

Dans la présente section, nous définissons les concepts clés de notre étude: la vitalisation ethnolinguistique, la construction identitaire ainsi que les technologies de l'information et de la communication (TIC). Étant donné l'importance de ces termes à l'étude, il est essentiel de les définir avant d'amorcer la recension des écrits.

1.8.1 Vitalisation ethnolinguistique

L'identité ethnolinguistique se rapporte à un processus d'affirmation culturelle collective. Selon Godin et al. (2004) « la vitalité ethnolinguistique se compose de facteurs structuraux et sociologiques qui influent sur la survie et le développement d'une minorité linguistique, une forte vitalité ethnolinguistique étant associée à une faible assimilation linguistique et culturelle » (p. 64). De façon générale, l'identité ethnolinguistique est un processus important pour la survie d'une langue, telle que le français. Selon Duquette (2004), il y a deux types d'identité : l'identité territoriale et l'identité ethnolinguistique. La première réfère à un territoire géographique; par exemple, les Canadiens ou les Franco-Ontariens, etc. Les identités ethnique ou ethnolinguistique « font références aux comportements langagiers de l'individu et au sentiment d'appartenance à une ou plusieurs cultures que représentent les langues d'usage (francophone, anglophone...) » (Duquette, 2004, p. 78).

Alors, le terme « pratiques de vitalisation ethnolinguistique », employé pour décrire les pratiques recensées dans l'outil VeTIC, réfère aux activités qui permettent de créer et de maintenir ce sentiment d'appartenance et qui favorisent la construction identitaire.

1.8.2 Construction identitaire

Malgré les efforts des intervenants éducationnels pour définir ce concept, celui-ci demeure ambigu pour plusieurs personnes. Nos lectures nous montrent qu'il existe un grand éventail de définitions de la construction identitaire et chacune met l'accent sur un aspect en particulier de ce concept. Afin de nous approprier une définition pour notre étude, prenons comme point de départ le terme « construction ». Ce dernier signifie la mise en forme d'un objet ou d'un sentiment. Selon le Petit Robert (2003), c'est l' « action de composer, d'élaborer en lui donnant une structure » (p. 526A). Quant au concept d'identité, ce dernier est plus complexe à

cerner. Nos lectures révèlent que l'identité d'un individu n'est pas innée, mais développée au courant de sa vie et que plusieurs facteurs peuvent l'influencer. Mucchielli (1986) affirme que l'identité est « constituée de 'noyaux identitaires', c'est-à-dire de 'systèmes de perception, d'évaluation, de résonance affective et d'expression comportementale' » (Théberge, 2006, p. 135). De plus, Pilote (2006) précise que l'identité est constituée de quatre dimensions différentes : « la langue, la culture, l'appartenance et les rapports de pouvoir » (p. 42). C'est par ces éléments que l'individu forme son identité ou la construit. Ainsi, « l'identité n'est pas définie comme une attribution mais comme un « travail » de l'acteur qui oriente son action et cherche à construire une unité à partir des différents éléments de sa vie sociale » (Pilote, 2006, p. 42). En d'autres termes, l'identité est une construction constante et dynamique au courant de la vie d'un individu. De surcroît, l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) définit la construction identitaire comme « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (2008, p. 1). Cette définition fait valoir la complexité de ce processus et considère les actions du sujet comme étant révélatrices du développement de son identité. Dans le guide intitulé « Pour des interventions favorisant la construction d'une identité francophone : définition, modèle et principes directeurs » de l'ACELF, le modèle de la construction identitaire qu'on y présente résume le processus vécu par l'individu en quête d'identité.

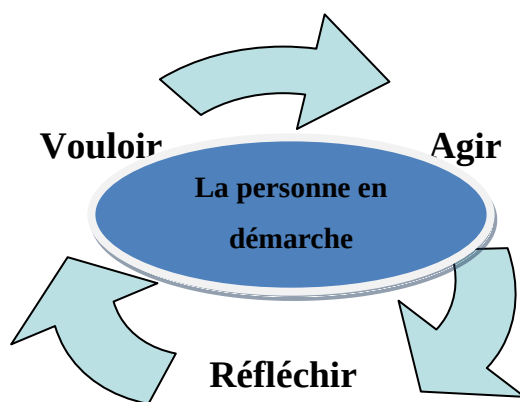


Figure 1. Modèle de l'ACELF de la construction identitaire.

Source: ACELF, 2008, p. 2.

Le modèle de l'ACELF (figure 1) représente le processus individuel de la construction identitaire. Dans un premier temps, le sujet doit réfléchir à la situation actuelle. L'individu doit être conscient du contexte social afin de faire un choix actif ou passif face à sa construction identitaire. Dans un deuxième temps, cette prise de conscience active sa volonté. Dans un dernier temps, le désir et la détermination de l'individu fait naître l'intention d'agir. Enfin, ces trois étapes sont essentielles à la réalisation de la construction identitaire. Nous pouvons constater que le modèle de la construction identitaire de l'ACELF représente le processus de la quête identitaire individuelle du sujet, mais ne tient pas en considération l'idée d'une construction par le biais des rapports d'altérité présents dans la définition de Théberge (2006).

Dalley (2006) propose la définition suivante : « l'identité est une construction à laquelle collaborent l'identité et sa/ses sociétés (réseaux sociaux, institutions et systèmes experts). La construction identitaire n'est donc pas un processus unidirectionnel par lequel la société impose des catégorisations préétablies à l'individu » (p. 87). Cette définition souligne les tensions entre l'identité individuelle en construction et la société dans laquelle elle s'inscrit. Dans le contexte scolaire, favoriser la construction identitaire, c'est « d'amener les jeunes à gérer leurs tensions identitaires, à négocier leur identité et leur sens d'appartenance et à devenir des agents de développement dans la communauté » (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004, p. 64). Suite aux deux dernières définitions, nous constatons que l'élève qui entreprend le processus de la construction identitaire vit des tensions sociales.

À la lumière des définitions présentées, nous retenons, pour les fins de notre recherche, quelques éléments clés de la construction identitaire. D'abord, l'élève perçoit, évalue, réagit émotionnellement et s'exprime (Théberge, 2006) par rapport à sa langue, sa culture, ses liens d'appartenance et ses rapports de pouvoir (Pilote, 2006). Ensuite, l'élève « se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où il évolue » (ACELF, 2008, p. 1). Il faut donc prendre en considération autant les influences internes qu'externes à l'individu pendant le processus de la construction identitaire. C'est par le biais de ces influences que les jeunes apprennent à développer leur identité (Godin et al., 2004, p. 64).

En outre, la définition de Landry et Rousselle (2003), adoptée par la PAL du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), reprend tous les éléments énumérés précédemment : la

construction identitaire « englobe toutes les interventions qui auront pour effet de combiner autonomie intellectuelle, compétence dans l’agir et appartenance à un groupe; le tout dans un processus d’affirmation identitaire qui n’est pas imposé mais librement consenti » (Landry et Rousselle, 2003, p. 123, cités dans PAL, 2004, p. 49). Dans le cadre de notre recherche, nous nous inspirons des définitions présentées. Basée sur celles-ci, nous retenons donc que la construction identitaire est un processus d’affirmation culturelle qui a pour but d’outiller l’individu à évaluer, réfléchir, réagir, s’exprimer, s’affirmer et gérer les tensions internes et externes par rapport à sa langue et sa culture pour développer une autonomie intellectuelle, les compétences dans l’agir et le sentiment d’appartenance à un groupe (ACELF, 2008; Godin et al., 2004; Landry et Rousselle, 2003; Pilote, 2006; Théberge, 2006). Avec cette définition, nous sommes mieux en mesure de comprendre le contexte dans lequel s’inscrit notre recherche.

1.8.3 Technologies de l’information et de la communication (TIC)

Les ordinateurs étaient utilisés pour la première fois au courant des années 60 et 70 (Pressey, 1926, cité dans Basque et al., 2002, p. 2). En 1970, dans le cadre d’une étude en France appelée « des 58 lycées », pour la première fois, l’informatique a été introduite dans les écoles. Vers la fin des années 1980, le terme « ordinateur » a été remplacé par « technologie d’information » ou sous l’acronyme TI (Pelgrum et Law, 2004). En 1992, lorsque le courriel est devenu accessible au grand public, le terme « technologies de l’information et de la communication ou l’acronyme « TIC » a remplacé TI (Pelgrum et al., 2004). Selon le Multi dictionnaire de la langue française (2009), les nouvelles technologies de l’information (NTI) « se caractérisent par les développements récents dans les domaines des télécommunications (notamment les réseaux) et du multimédia, ainsi que par la convivialité accrue des produits et services qui en sont issus et qui sont destinés à un large public de non-spécialistes. » (p.1571B) Il est important de nuancer que certains auteurs ajoutent le terme « nouvelle » afin de souligner l’évolution constante des technologies. Dans le cadre de cette étude, nous utilisons le terme les technologies de l’information et de la communication (TIC). Présentement, les TIC sont omniprésentes dans notre société et les usages sont variés. Afin de mieux comprendre et définir les TIC, nous allons examiner quelques usages de celles-ci. Selon une recension des écrits effectuée par Galla (2006), il existe trois niveaux d’usage des TIC pour la protection et la revitalisation des langues : « bas », « moyens » et « hauts » usages des technologies. Dans un

premier temps, les « usages bas » des technologies réfèrent à l'utilisation du mode uni-sensoriel : l'écoute ou la vue. Les utilisateurs peuvent choisir une façon de consulter l'information : lire ou écouter le matériel mis en ligne. Quelques exemples de cette utilisation sont : des livres en ligne, des articles de journaux en ligne, des postes de radio, des vidéos, des émissions de télévision, des films, etc. Dans un deuxième temps, les « usages moyens » des technologies comprennent l'utilisation du mode bi-sensoriel : les utilisateurs peuvent non seulement lire le matériel en ligne, mais ils peuvent aussi l'écouter en même temps. Par exemple, lorsque l'utilisateur regarde un film dans la langue hawaïenne, il peut aussi voir les sous-titres (Galla, 2006). Dans un troisième temps, un « haut usage » des technologies porte sur les utilisations asynchrones et synchrones. Les utilisateurs peuvent non seulement consulter et écouter le matériel en même temps, mais ils peuvent aussi interagir avec le matériel en ligne. Quelques exemples de cette utilisation sont : les blogues, l'audio et la vidéo conférence et le multimédia interactif. La présente section nous a permis de définir les TIC ainsi que leurs types d'usage.

1.9 Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté quelques faits historiques ayant marqué la société francophone au Canada. Comme nous l'avons vu, il s'avère essentiel de saisir l'ampleur de la dualité linguistique canadienne afin de mieux situer l'importance du rôle de la direction d'école dans la promotion du français et la construction identitaire des jeunes. Nous avons dressé un portrait des Franco-Canadiens et identifié des facteurs qui ont influencé le déclin de cette population. Ensuite, nous avons fait une description sociohistorique de la population francophone et de ses systèmes d'éducation pour quatre provinces: l'Ontario, le Nouveau-Brunswick, le Manitoba et la Colombie-Britannique.

Subséquemment, nous avons précisé le rôle de la direction d'école en milieu minoritaire franco-canadien et examiné quelques ressources dont l'objectif est de promouvoir le français, soit la pédagogie actualisante de l'Université de Moncton, la formation en leadership et pédagogie culturels ainsi que la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario. Rappelons que ces outils sont pertinents et utiles, toutefois ils ne sont pas directement destinés aux directions d'école. Nous avons ensuite recensé trois outils créés spécifiquement pour les directions d'école : la *Trousse du passeur culturel*, les stages de formation de l'ACELF et le système de ressource hypermédias VelTIC. La Trousse du passeur culturel est pertinente, mais il

demeure que les exemples sont peu explicités. Si les stages de formation proposés par l'ACELF donnent l'occasion aux directions d'école de faire des échanges et de partager des pratiques réussies, il demeure qu'elles y participent peu. En ce qui a trait au système de ressource hypermédias VelTIC, cet outil présente de nombreuses pratiques de vitalisation ethnolinguistique recensées auprès de directions d'école. Alors, il semble que le système VelTIC constitue une ressource pertinente pour les directions d'école et mérite d'être étudié.

Dans le prochain chapitre, nous examinons le rôle de l'école en milieu minoritaire franco-canadien. Nous énumérons aussi les compétences exigées pour travailler en milieu minoritaire ainsi que les styles de leadership que devraient posséder les directions d'école afin d'assurer la construction identitaire de leurs élèves. Nous résumons aussi quelques études portant sur l'apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour préserver la langue et la culture fragilisées dans certaines communautés.

CHAPITRE 2 : Recension des écrits

2. Introduction

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première partie porte sur le rôle essentiel de l'école et de la direction d'école en milieu minoritaire franco-canadien quant à la promotion du français et la construction identitaire chez les jeunes. La deuxième partie aborde les TIC et plus précisément les manières dont elles peuvent être utilisées pour assurer la préservation des langues et des cultures menacées. Dans cette partie, nous présentons aussi quelques outils technologiques utilisés en milieu éducatif dans les écoles franco-canadiennes.

2.1 *Rôle de l'école et des directions d'école en milieu minoritaire francophone*

Dans cette section, nous faisons la synthèse des différentes études portant sur l'élève et son milieu ainsi que sur le rôle de l'école et des directions d'école dans la vitalisation ethnolinguistique en milieu minoritaire. Par la suite, nous discutons des ressources disponibles pour appuyer les directions dans leur rôle de leader en milieu minoritaire. Avant tout, nous définissons ce que signifie l'expression « milieu minoritaire francophone ».

2.1.1 *L'élève et le milieu minoritaire francophone*

De plus en plus, les études avancent que la réussite scolaire des élèves est influencée par leur statut linguistique, puisqu'il influence directement les habiletés langagières de l'élève. Le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (2003) a effectué une recherche comparative sur le rendement scolaire des élèves anglophones et francophones en milieu linguistique minoritaire : plus précisément des élèves francophones de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba et des élèves anglophones du Québec. Les résultats de cette étude montrent qu'« en lecture et en sciences, les élèves des systèmes scolaires francophones hors Québec ont affiché des résultats inférieurs à ceux de leurs homologues anglophones » en milieu majoritaire (p. 99). Les mêmes résultats peuvent être observés dans une autre recherche cette fois publiée par le Carnet du savoir du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2009). On écrit qu'« en lecture des élèves étaient en effet plus faibles dans les écoles francophones en milieu minoritaire que dans les écoles anglophones » majoritaires (p. 4). Selon la PAL (2004), pour les écoles de langue française en Ontario, les résultats aux tests annuels de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation indiquent qu'au palier élémentaire

plusieurs élèves éprouvent des difficultés à atteindre la norme provinciale en lecture et écriture (p. 19). Lapointe et Gauthier (2005) précisent que la réussite scolaire est étroitement liée à la maîtrise des compétences langagières de l'élève. Dans une situation linguistique minoritaire, les élèves n'ont pas les mêmes occasions de socialiser dans leur langue maternelle et de développer les compétences langagières nécessaires à la réussite. Selon le CCA (2009), les francophones en milieu minoritaire doivent surmonter plusieurs défis: « déclin démographique et vieillissement de la population, taux d'emploi inférieur à la moyenne et taux de chômage supérieur à la moyenne, accès limité aux manifestations culturelles et aux artéfacts, et, finalement, possibilités réduites d'instruction et faibles résultats scolaires » (p. 2). Pour faciliter et encourager la langue et la culture francophones, malgré ces nombreux défis, Landry et Rousselle (2003) rappellent que les communautés francophones cherchent à créer de plus en plus d' « espaces francophones ». C'est par le biais de gestes et d'événements vécus dans la vie culturelle de l'école ou de la communauté que l'élève s'approprie sa culture et son identité (PAL, 2004). Or, « contrairement à la croyance généralisée, l'appropriation de la culture ne se fait pas automatiquement par l'apprentissage de la langue » (PAL, 2004, p. 49). Afin d'assurer cette construction identitaire, l'établissement scolaire doit être en mesure d'amener les élèves à réaliser ce cheminement identitaire et culturel sinon, les élèves risquent de se sentir déracinés ou désintéressés. Ces élèves dits déracinés vivent, ce qu'on appelle un décrochage culturel.

2.1.2 Le décrochage culturel

Le décrochage culturel est une expression employée par Labrie (2007) qui évoque le « choix effectué par des élèves fréquentant des écoles de langue française de passer à une école de langue anglaise pour poursuivre leurs études secondaires » (2007, p. 10) Le décrochage culturel est une expression couramment utilisée dans les écoles de langue française en milieu minoritaire francophone. Selon Martel (2001),

les écoles de langue française hors Québec éprouvent de la difficulté à retenir leur effectif [...] le décrochage a lieu principalement entre la 1^{re} et 2^e année, la 7^e et la 8^e année et la 11^e et 12^e année et laisse entendre que le décrochage entre la 1^{re} et 2^e année remet en question la qualité de l'accueil dans les écoles tandis que le décrochage aux autres niveaux pose le choix de langue d'enseignement en fonction des études postsecondaires (p.5, citée dans PAL, 2004, p. 27).

Qui plus est, selon un recensement de Statistique Canada effectué en 2006 seulement « 49 % des enfants dont au moins l'un des parents est de langue française fréquentent une école primaire ou secondaire de langue française » (2007, p. 54). Il est important de mentionner que 15 % de ceux-ci fréquentent une institution d'immersion en français. Ainsi, moins de la moitié des ayants droit fréquentent une institution de langue française. Plus précisément, il y en a environ 75 800 (53 %) inscrits au primaire et 35 800 (44 %) inscrits au secondaire. Nous pouvons constater « qu'un nombre important de jeunes poursuivent leurs études en anglais après avoir terminé leurs études primaires en français » (Statistique Canada, 2007, p. 54). Alors, nous pouvons noter que plus de la moitié des élèves francophones en milieu minoritaire francophone canadien choisissent après le primaire un établissement scolaire dont l'enseignement ne se fait pas en langue française. Alors, pourquoi décident-ils de changer d'école?

D'abord, l'adolescence est une période très déstabilisante dans la vie d'un jeune. Les élèves cherchent à s'identifier à un groupe pour s'épanouir. Alors, si un élève ne développe pas un sentiment d'appartenance à la culture francophone par le biais de la construction identitaire dès l'école primaire, l'adolescent risque de ne pas s'identifier au groupe culturel francophone. Par conséquent, l'élève pourrait plus facilement choisir une école secondaire de langue anglaise. Labrie (2007) identifie certains facteurs qui motivent les élèves à choisir un établissement scolaire non francophone après le primaire:

se préparer à faire des études postsecondaires en langue anglaise et être plus facilement admis à l'université, [...]; pour poursuivre leurs études en anglais lorsqu'ils se sentent plus à l'aise dans cette langue [...]; pour bénéficier d'infrastructures scolaires et parascolaires plus développées [...]; pour avoir accès à des programmes spécialisés ou des programmes professionnels non disponibles à l'école de langue française [...] (p. 10).

Même si nous constatons qu'il y a plusieurs raisons qui expliquent pourquoi les élèves quittent l'école primaire de langue française, il demeure essentiel que l'école mette en place des pratiques de vitalisation ethnolinguistique afin de s'assurer que l'élève commence sa construction identitaire dès un jeune âge afin d'être bien outillé avant la période difficile de l'adolescence. Par conséquent, l'élève serait mieux équipé pour s'affirmer et s'identifier au groupe culturel francophone. De fait, il serait plus apte à demeurer dans le système scolaire francophone. Ainsi, il apparaît essentiel que les écoles mettent en place des pratiques efficaces afin d'assurer la construction identitaire des élèves dès leur jeune âge. Dans la prochaine section, nous allons

d'avantage définir le rôle de l'école dans la construction identitaire et la réussite scolaire des élèves.

2.1.3 Rôle de l'école

L'école en situation de vitalisation linguistique et culturelle joue un rôle important dans la création d'un « espace francophone » afin de permettre aux élèves de socialiser dans leur langue. L'école assure le maintien de la langue française en milieu minoritaire. Selon Cazabon (1997), l'école est

un agent de la vitalité ethnolinguistique [...]. [parce qu'elle] est tout à la fois un lieu de scolarisation, un lieu de culture, d'apprentissage de la langue et de transmission de la culture, un lieu de socialisation et un lieu de communalisation qui favorise, chez les étudiantes et les étudiants, le développement des sentiments d'appartenance ethnique et de solidarité communautaire. (p. 483).

C'est grâce aux écoles que les francophones peuvent assurer des « espaces francophones », soit des lieux où les élèves peuvent s'exprimer dans leur langue et vivre pleinement leur culture francophone. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) (1994) définit comme suit le rôle et les responsabilités de l'école :

- Favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement de l'ensemble des élèves [...]
- Favoriser chez les élèves le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le sentiment d'appartenance à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste.
- Promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activités à l'école comme dans la communauté.
- Élargir le répertoire linguistique des élèves et développer leurs connaissances et leurs compétences en français, en acceptant et en prenant comme point de départ leur français parlé [...].
- Permettre aux élèves d'acquérir une bonne compétence communicative en anglais, dans des conditions qui favorisent un bilinguisme additif.
- Encourager le partenariat entre les écoles, les parents, les différents groupes de la communauté, ainsi que le monde des affaires, du commerce et de l'industrie.
- Donner aux élèves les outils nécessaires pour participer à l'essor de la communauté franco-ontarienne [...]. (cité dans Gérin-Lajoie, 2003, p. 20)

Landry et Rousselle (2003) précisent que malgré les nombreux défis des francophones en milieu minoritaire au Canada, « le plus grand succès fut dans le domaine scolaire » (p. 72). Malgré les défis vécus par la population francophone au Canada, le nombre d'école en milieu minoritaire

francophone ne cesse d'augmenter : « le nombre d'école de langue française a augmenté de 9,4% de 1986-1987 à 1997-1998 et [...] le nombre d'élèves inscrits a augmenté de 2,9% au cours de cette même période » (Martel, 2001, citée dans Landry et Rousselle, 2003, p. 72). Il est évident que l'augmentation du nombre d'école de langue française contribue à la vitalisation des communautés francophones en milieu minoritaire. Plus précisément, l'école est considérée comme « le cheval de bataille privilégié par les francophones hors-Québec » (Pilote et Magnan, 2008, p. 275). Pilote et Magnan (2008) précisent que,

[...] l'éducation est le moyen le plus puissant pour assurer la reproduction de l'identité culturelle des francophones en situation minoritaire principalement par la socialisation des générations montantes, mais aussi par sa contribution au développement socioculturel de la collectivité (p. 275).

Ainsi, la protection de la langue et de la culture francophones est au cœur de la mission de l'école en milieu minoritaire francophone. Par ailleurs, selon Hurn 1987, « les sociologues de l'éducation, d'école de pensée diverses, se sont entendus pour attribuer deux fonctions à l'école, celles de transmettre des connaissances et de socialiser les élèves » (cité dans Gérin-Lajoie, 2003, p. 19). Gérin-Lajoie (2003) apporte une précision à la théorie avancée par les sociologues. En effet, elle prend en considération les particularités du milieu minoritaire francophone : « dans ce contexte, l'école remplit en quelque sorte une troisième fonction qui est celle de veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises » (p. 19). En d'autres mots, c'est par le biais de l'école que la population francophone peut protéger sa langue et sa culture. Landry, Deveau et Allard (2006) ainsi que Gérin-Lajoie (2002) mentionnent que le rôle de l'école est prépondérant dans la reproduction et la production de la langue et de la culture et les écoles sont cruciales pour le maintien des communautés francophones. Selon Rocque (2008)

la communauté minoritaire doit connaître une certaine organisation et vie sociale si elle espère assurer sa continuité. À titre d'exemple, l'accès à des institutions, telles les écoles, gérées par la minorité contribue à cette organisation et à cette vie sociale et permet à la communauté de demeurer active et distincte dans ses nombreux contacts avec les autres groupes linguistiques qui l'entourent (p. 3).

Gérin-Lajoie (2003) précise que cette définition du rôle de l'école de langue française existe depuis longtemps. Toutefois, la communauté autrefois considérée comme homogène

sur le plan linguistique et culturel, a subi des transformations majeures. Elle est, en effet, passée d'une population rurale relativement homogène à une population urbaine de plus en plus hétérogène en ce qui a trait à la langue et à la culture (Gérin-Lajoie, 1997; citée dans Gérin-Lajoie, 2003, p. 20).

Alors, les écoles doivent s'adapter et redéfinir leurs frontières identitaires afin de répondre aux besoins des communautés francophones et d'assurer la vitalité ethno linguistique.

2.1.3.1 Le modèle des balanciers compensateurs de Landry (2007)

Les écoles peuvent répondre aux besoins de la communauté francophone minoritaire tels que le développement des compétences langagières de l'élève. Landry (2007) suggère un modèle qui conceptualise le rôle de l'école quant au développement langagier d'un élève : le modèle des balanciers compensateurs.

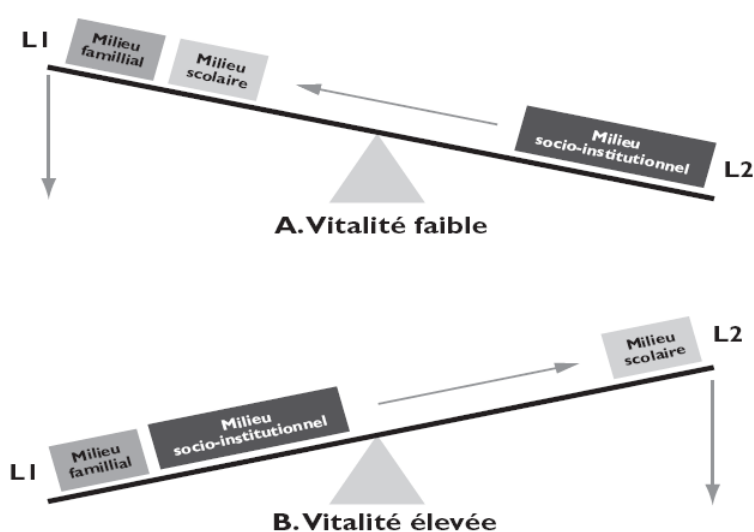


Figure 2. Le modèle des balanciers compensateurs de Landry (2007).

Dans ce modèle, Landry (2007) identifie trois milieux qui influencent le développement langagier d'un apprenant : le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel. Le milieu socio-institutionnel représente tous les milieux rencontrés par les élèves outre son milieu familial et scolaire, tel que le centre communautaire de la ville. Dans un milieu francophone minoritaire, une forte présence de la langue française à la maison est essentielle afin d'assurer un bilinguisme additif. Ce dernier est lorsque « l'apprentissage d'une langue ne menace pas le maintien ou l'acquisition d'une autre langue » (Landry, 2007, p.1). Dans les modèles représentés dans la figure 2, au centre des balanciers se trouve l'apprenant représenté par un triangle. Dans chaque modèle, il y a deux pôles : L1 représente la langue maternelle et L2 est la langue seconde. La première figure (figure A) représente un apprenant en milieu francophone

minoritaire. Dans cette figure, l'élève se trouve en situation de vitalité faible, soit la situation ethnolinguistique des élèves en milieu minoritaire francophone au Canada. Tel que nous pouvons observer dans cette figure, il y a une forte présence de la langue seconde, ou la langue anglaise, dans le milieu socio-institutionnel. Afin de contrebalancer cette influence, il est essentiel que les milieux scolaire et familial assurent une utilisation du français. Au contraire, la deuxième figure (figure B), représente l'élève dans une situation de forte vitalité linguistique. Dans cette figure, la langue première (L1) est dominante dans le milieu familial, le milieu socio-institutionnel et le milieu scolaire ce qui représente une vitalité élevée. Alors, il serait important que le milieu scolaire offre des cours en anglais afin que l'élève puisse développer un bilinguisme additif.

Alors, nous pouvons constater que la figure A représente la réalité vécue dans les milieux francophones minoritaires. Puisque l'influence du milieu socio-institutionnel est importante, il est essentiel que les milieux familial et scolaire utilisent le français. Landry (2007) propose deux solutions possibles afin de contrebalancer les influences sociolinguistiques de la langue majoritaire (L2):

favoriser le développement de la langue majoritaire dans la famille et à l'école (voir flèche descendante) et assurer à l'enfant d'autres contacts avec la L1 dans le milieu socioinstitutionnel qui viennent aider la famille et l'école à contrebalancer les effets dominants de la L2 (flèche ascendante) (p. 27).

Il est indéniable qu'en situation de vitalisation ethnolinguistique, l'école et la famille jouent un rôle essentiel dans la promotion et le maintien de la langue. Or, la communauté francophone ne peut compter entièrement sur la sphère familiale pour assurer sa vitalité car, entre autres, dans la plupart des familles exogames, où nous retrouvons un membre francophone et l'autre ayant une autre langue, c'est bien souvent la « langue de la majorité » d'un des deux conjoints qui est utilisée (Landry et Allard, 1997). Force est de constater que l'école joue alors un rôle très important dans la protection de la langue française en situation linguistique minoritaire. Maintenant que nous avons examiné le rôle de l'école dans la vitalisation ethnolinguistique des communautés francophones en milieu minoritaire, il nous reste à définir le rôle de la direction d'école.

2.1.4 Le rôle et le leadership des directions d'école dans la survie du fait français

Selon Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004), « des études récentes montrent que les responsabilités des directions d'école se sont fortement accrues depuis une dizaine d'années et que leur rôle s'est élargi » (p. 66). En effet, le rôle de la direction d'école a été redéfini afin de répondre aux besoins de notre société hétérogène. Ces changements sociaux ont un impact direct sur la façon dont la direction d'école gère son école. En plus des responsabilités administratives, les directions d'école doivent « garantir à tous les apprenants un lieu d'apprentissage significatif et un avenir prometteur » (IsaBelle, 2010). Elles ont aussi le mandat d'encourager l'utilisation des TIC (IsaBelle et Lapointe, 2003), d'inciter le travail en CAP (Leclerc, 2007), de composer avec le taux de décrochage élevé (Statistique Canada, 2006), composer avec le multiculturalisme (Billot, Goddard, et Cranston, 2007) et favoriser la transmission de la langue dans un contexte de valorisation linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2006). Nous pouvons donc constater que le rôle de la direction d'école est de plus en plus complexe et exigeant (Hertting, 2008 ; cité dans IsaBelle, 2010). Selon Perrenoud (1992), les responsabilités et les compétences exigées d'une direction d'école sont différentes de celles d'un enseignant (cité dans Bouchamma, 2004). Qui plus est, en contexte de valorisation culturelle et linguistique, le rôle de la direction d'école est davantage exigeant : « les chefs d'établissements scolaires en milieu minoritaire [...] font face à une réalité encore plus complexe que ceux de milieu majoritaire » (Bouchamma, 2004, p. 75). Rappelons qu'en plus des tâches administratives, les directions d'école

reçoivent un mandat additionnel et spécifique qui diffère fondamentalement de celui des écoles des populations majoritaires car en plus d'assurer l'éducation des enfants, ils doivent fournir un environnement qui assure la qualité de socialisation linguistique et culturelle requise afin d'assurer la maîtrise de la langue maternelle minoritaire (Lapointe, 2001, p. 4, citée dans Godin et al., 2004, p. 66).

Les études confirment que le climat de l'école a un impact sur l'engagement des élèves au niveau de leur apprentissage et de leur construction identitaire (Lapointe et Gauthier, 2005; Lapointe, Langlois et Godin, 2005; Lindahl, 2006; Leithwood et al., 2006; Ross et Gray, 2006). Alors, il revient à la direction d'école de créer un climat d'école sain et significatif pour favoriser l'apprentissage des élèves et leur construction identitaire. Même si l'influence de la direction d'école sur la réussite scolaire des élèves est indirecte, il demeure qu'elle joue un rôle majeur

quant à la création d'un climat propice à l'apprentissage (Lapointe et Gauthier, 2005). Selon Lapointe et Gauthier (2005), la direction d'école instaure un climat qui favorise la réussite scolaire en faisant la promotion de valeurs telles que : « l'encouragement mutuel, l'empowerment et la transformation des membres de l'équipe en leaders » (p. 45). Tel que nuancé par Brunet et Boudreault (1997), le terme d'origine anglais « empowerment » est traduit difficilement en français et commence graduellement à s'inscrire dans le vocabulaire technique en gestion, tout comme le mot leadership.

Morin (1996) suggère le mot « habilitation » pour remplacer le terme anglais empowerment (cité dans Brunet et Boudreault, 1997). Toutefois, nous constatons que le terme couramment utilisé dans les études demeure empowerment. En outre, les gestionnaires font preuve de leadership d'empowerment en identifiant les valeurs mutuelles des membres de l'organisation et en édifiant une mission commune qui encouragent le sentiment d'appartenance des enseignants et les motivent à s'investir davantage pour favoriser la réussite scolaire des élèves (Lapointe et Gauthier, 2005; Ross et Gray, 2006). Alors, c'est en développant un climat actualisant que la direction d'école amène les enseignants et les élèves à s'investir pour réaliser la mission de l'école. Il faut cependant admettre que le leadership de la direction doit être adapté au contexte de valorisation culturelle et linguistique.

Ainsi, la création d'un climat d'école sain qui favorise l'apprentissage et la construction identitaire repose sur le type de leadership de la direction d'école. En d'autres mots, celle-ci doit créer un climat scolaire qui respecte le milieu socioculturel des élèves. Également, la réussite scolaire est étroitement liée à la maîtrise des compétences langagières de l'élève (Lapointe et Gauthier, 2005). Ainsi, pour favoriser la réussite scolaire de l'élève francophone, la direction a un rôle essentiel à jouer pour promouvoir le français et la construction identitaire auprès de ces derniers. Or, les directions ont-elles des ressources pour les aider à assumer ce rôle?

2.2 L'apport des technologies de l'information et des communications (TIC) pour la sauvegarde des langues et des cultures fragilisées

Dans la présente section, nous examinons l'apport des TIC. Les TIC sont perçues à la fois comme des outils pouvant menacer la survie des langues minoritaires et comme des outils de vitalisation ethnolinguistique. Pour les besoins de notre étude, nous résumons quelques recherches qui présentent les TIC comme des outils de sauvegarde et de développement de

certaines langues et cultures menacées. Ensuite, nous considérons l'utilisation des TIC en éducation francophone au Canada et nous présentons des exemples de cette application.

2.2.1 *L'intégration des TIC pour la protection des langues et cultures*

Il existe plus de six mille langues dans le monde, cependant plusieurs sont menacées de survie (UNESCO, 2003). Le rapport publié par le Groupe d'experts spécial de l'UNESCO sur les langues en danger estime que « 97 % de la population mondiale parle 4 % des langues du monde et, inversement, 96 % des langues du monde sont parlées par 3 % de la population mondiale (Bernard 1996, p. 142; cité dans UNESCO, 2003, p. 4). Dans un article paru dans la revue *National Geographic*, Davis (1999) affirme qu'à chaque année, une dizaine de langues autochtones disparaît (cité dans Lapointe, 2002, p. 37). Selon l'UNESCO, 50% des 6000 langues dans le monde sont en voie de disparition (Bittinger, 2006, p. 4) Par conséquent, Lapointe (2002) constate que cette disparition des langues crée aussi un « appauvrissement dans la diversité culturelle du patrimoine humain [...] le monde devient “ de plus en plus homogène et réducteur, potentiellement générateur d'intolérance et de totalitarisme ” (p. 38). Cette même auteure précise que « la protection des langues minoritaires constitue donc non seulement un droit des personnes et des groupes concernés, mais également la sauvegarde d'un bien universel » (Lapointe, 2002, p. 38). Il semble donc important de promouvoir le plurilinguisme afin de sensibiliser l'individu à la diversité linguistique et culturelle (UNESCO, 2003; citée dans Zachariev, 2006, p. 434). Conséquemment, selon les recommandations du rapport intitulé *Vitalité et disparition des langues*, « il faut impérativement mettre en place une documentation, adopter de nouvelles politiques linguistiques et produire de nouveaux supports pour redynamiser ces langues » (UNESCO, 2003, p. 4). Or, les TIC peuvent-elles contribuer à revitaliser certaines langues et cultures fragilisées ?

L'ère de la mondialisation est marquée par une prédominance de l'utilisation des TIC (Zachariev, 2006, p. 434). Comme le constate Zachariev (2006), cette période comprend « d'énormes flots d'information véhiculés par les TIC » (p. 434), de nature anglo-dominante (Davidson, 2007a). Selon Pelgrum et Law (2004), « la prédominance de matériels en langue anglaise sur Internet risque de placer les jeunes générations sous la domination excessive de la culture et des valeurs incarnées par les matériels en langue anglaise » (p. 105). Conséquemment,

l'arrivée des TIC est considérée comme une menace pour les communautés en milieu minoritaire (Davidson, 2007a). Davidson (2007b), précise que « dans un cas, ils optent pour la reproduction linguistique et culturelle et s'isolent du reste du monde. Dans l'autre, ils s'affichent, au risque de se mettre à découvert face aux forces anglo-saxonnes dominantes » (p. 26). Selon Lo Bianco (1997) de l'Institut national des langues et de la littérature de l'Australie, certains individus vont choisir d'utiliser la langue anglaise pour des raisons instrumentales, cependant, ils vont aussi utiliser d'autres langues pour des raisons sociales. L'Internet facilite la communication interculturelle en anglais, mais permet aussi la communication, dans la langue maternelle, entre plusieurs individus de tous les coins de la planète (Traduction libre, Lo Bianco (1997); cité dans Warschauer, 1998, p. 149).

Afin de contrer cette influence menaçante sur la culture et la langue de certaines communautés, Pelgrum et Law (2004) soulignent que des pays ont instauré des politiques pour assurer « le développement de ressources électroniques dans la langue natale et représentatives de l'histoire et de la culture du pays » (p. 105). C'est pourquoi de nombreux gouvernements ont investi dans le développement de contenu électronique dans la langue du pays pour s'assurer d'une place sur le Web, tels que le gouvernement norvégien (Pelgrum et Law, 2004) et le gouvernement fédéral canadien (IsaBelle, 2004). Bien que les TIC pouvaient sembler être une menace à leur début, elles apparaissent aujourd'hui être des dispositifs favorisant la diversité culturelle puisqu'elles permettent la protection de certaines langues et cultures vouées à la disparition (IsaBelle, 1997). En effet, sur Internet « en 1992, la langue anglaise occupait environ 100% des textes, en 1998 ce pourcentage était de 75% et de 49% en 2002 » (Zachariev, 2006, p. 435). En effet, nous pouvons noter une diminution du volume de matériel anglophone en ligne et une présence nouvelle de matériel d'autres langues. De plus, Zachariev (2006) précise que « l'Internet contribue actuellement à la préservation de la diversité linguistique et à la reconnaissance des langues minoritaires » (p.435). Ainsi, les TIC utilisées à bon escient semblent présenter un grand potentiel quant à la vitalisation ethnolinguistique des communautés minoritaires, dispersées et isolées. Or, comment, les TIC peuvent-elles assurer la vitalité des langues maternelles? Les prochaines sections présentent des études portant sur ce sujet.

2.2.2 TIC pour sauvegarder et développer les minorités linguistiques

Dans la présente section, nous examinons les résultats d'études portant sur l'utilisation des TIC pour préserver la langue et la culture de certaines communautés. Commençons avec l'étude doctorale de IsaBelle (1994) sur la communauté atikamekw, ensuite l'étude de Warschauer (1998) sur la communauté hawaïenne, le projet de Schürch (2002) sur le *Progetto Poschiavo*, le projet *Uggianaqtuq* de Gearheard (2005) et finalement l'étude de Villa (2005) sur la communauté de Navajo.

2.2.2.1 Étude dans la communauté atikamekw

L'étude doctorale de IsaBelle (1994) menée auprès d'une communauté atikamekw du Québec, révèle que les premiers ordinateurs ont été perçus comme une menace par les traditionnalistes de la communauté. Or, après une utilisation de ceux-ci, les jeunes les ont surtout perçus comme un outil « de mémoire de leur culture et de leur langue », d'où la traduction du mot ordinateur en atikamekw: Kinokepatcikan. La recherche-action ethnographique a été menée de 1994 à 1995, auprès d'une communauté atikamekw, de tradition orale, dite traditionnelle et d'une communauté montréalaise, dite européenne. L'étude consistait à former les enseignants et les élèves des deux milieux à différentes utilisations pédagogiques des ordinateurs et à évaluer leur impact sur les us et coutumes des communautés. Les résultats de l'étude révèlent que

les représentations des enfants atikamekw évoquent une appropriation de l'appareil qui semble faire sens avec leurs valeurs. Les entrevues avec les directions de l'école amérindienne et les Amérindiens traditionalistes laissent entrevoir deux visions concernant l'apport du savoir informatique dans leur communauté amérindienne. Pour certain, la machine semble devenir la panacée à leurs conflits socio-historico-culturels et économiques, ce qui suggère une certaine appropriation de celui-ci. (IsaBelle, 1994, p. 2).

En effet, l'ordinateur a été perçu tant par les jeunes que par certains groupes d'adultes atikamekw comme un objet de prédilection permettant d'emmagasiner, de protéger et de reproduire une partie de leur culture et de leur langue et plus particulièrement celles de leur parent.

2.2.2.2 La situation des Hawaïens

Dans son article *Technology and Indigenous Language Revitalization : Analyzing the Experience of Hawaii*, Warschauer (1998) présente la situation des Hawaïens découlant de la prise de pouvoir des îles à la fin du 19^e siècle. Après la prise de possession des îles par les

Américains, ces derniers, par des lois et des politiques ont défendu les Hawaïens d'utiliser leur langue maternelle. Par conséquent, la langue hawaïenne est de moins en moins parlée par les habitants. Aujourd'hui, seulement 20% de la population parle cette langue (Warschauer, 1998). Ce n'est qu'au début des années 1980 que les Hawaïens ont revendiqué leurs droits linguistiques. Graduellement, des programmes d'immersion ont été établis dans les écoles et les universités de l'état américain. Selon Warschauer (1998), plusieurs efforts ont été faits pour préserver la langue et la culture hawaïennes, tels que l'enregistrement de clips vidéo dans la langue indigène, la création de postes de radio et de télévision hawaïens ainsi que la publication d'un journal hawaïen (Warschauer, 1998). Toutefois, étant une communauté dispersée dans plusieurs régions rurales et sur six grandes îles, ces ressources ne peuvent pas être accessibles à tous les Hawaïens. L'arrivée de l'Internet a davantage été perçue comme une menace envers leur langue et leur culture étant donné la forte présence de l'anglais sur le réseau. En 1996, le chercheur Warschauer (1998) entreprend un projet pour revitaliser la langue hawaïenne par l'utilisation de l'Internet. Un bulletin électronique, accessible dans l'Internet, entièrement écrit dans la langue hawaïenne, intitulé « le Leokī – Powerful Voice », a été conçu dans le but de rejoindre un plus grand nombre d'Hawaïens. Ce bulletin offre une panoplie de ressources telles que : des articles de journaux, des projets de recherches ainsi que des légendes, des histoires et des chansons traditionnelles dans la langue hawaïenne. Grâce au bulletin électronique, les étudiants peuvent avoir accès à plusieurs informations en langue hawaïenne, partager des ressources, clavarder et communiquer dans leur langue (Warschauer et Donaghy, 1997; cité dans Galla, 2006, p. 171).

Selon l'étude de Warschauer (1998), même si l'utilisation de l'Internet présente un grand potentiel pour la revitalisation de la langue indigène, il demeure que l'accès de cette technologie est limité dans certaines régions éloignées dû aux coûts de l'équipement et de la connexion Internet. Warschauer (1998) constate que pour la communauté hawaïenne, « l'accès à internet permet non seulement de connecter les individus de cette communauté, mais aussi de créer un réseau entre les membres qu'ils peuvent gérer par eux-mêmes » (traduction libre, p. 148).

Warschauer (1998) affirme également que, même si plusieurs Hawaïens utilisent l'Internet, cela ne garantit pas que ceux-ci puissent échanger dans leur langue dû à la forte présence de la langue anglaise sur le réseau. Il s'avère donc très important pour le chercheur de créer davantage d'espaces d'échanges en ligne en langue hawaïenne. Cependant, comme le constate Lo Bianco (1997),

People might choose to use English for instrumental reasons, but what about the other reasons for using language, social and cultural reasons and reasons of group solidarity? The Internet facilitates cross-cultural communication in English, but it also allows users of Tigrina scattered around the world to communicate in their own language (cité dans Warschauer, 1998, p. 149).

Toutefois, selon Warschauer (1998), la création du bulletin électronique permet la diffusion en ligne de ressources en langue hawaïenne afin de maintenir et d'encourager l'utilisation de cette langue et cette culture. En effet, « les Hawaïens voient Internet comme un outil de préservation des voix anciennes et un moyen pour développer du nouveau matériel linguistique pour cette communauté » (traduction libre, Hale, 1995; cité dans Warschauer, 1998, p. 142). Les résultats de l'étude de Warschauer (1998) montrent que l'Internet présente, pour des étudiants, une excellente occasion d'explorer et d'investiguer leur identité culturelle. En effet, l'utilisation de l'Internet a permis aux étudiants de partager et discuter de la culture hawaïenne avec d'autres membres de cette communauté, peu importe la distance (Warschauer, 1998, p.154). Même si cette étude présente plusieurs avantages ainsi que des défis possibles quant à l'utilisation des TIC dans la communauté indigène d'Hawaii, le chercheur conclut que l'utilisation de l'Internet ne devrait pas être perçue comme une menace, mais devrait plutôt être vue comme un outil de vitalisation d'une langue. En effet, à l'aide des TIC, les membres de cette communauté indigène peuvent créer des espaces virtuels d'échange pour assurer la vitalisation linguistique.

2.2.2.3 *Progetto Poschiavo*

Dans le cadre d'une étude qualitative menée dans une communauté suisse-italienne de la vallée de Poschiavo, un *Progetto Poschiavo* a été mis en place. Celui-ci consiste à offrir des formations à distance dans la langue maternelle des individus pour retenir les effectifs ou plutôt pour limiter l'exode des étudiants de cette région (Schürch, 2002). Le projet s'est échelonné sur une période de sept ans et avait pour objectif « d'analyser le potentiel des TIC pour sauvegarder et développer des minorités linguistiques et culturelles en accordant au formateur un rôle central » (Schürch, 2002, p. 442). Le courriel, les ressources disponibles sur Internet ainsi que la visioconférence ont été mis à contribution. Les résultats de cette étude montrent que les formations à distance offertes dans la langue des individus permettent à ces derniers de développer des compétences en utilisation des TIC ainsi que de conserver leur langue et leur culture malgré les pressions d'assimilation (Schürch, 2002). Bien que les résultats de cette étude

ne sont pas généralisables, il demeure qu'ils confirment en partie ceux des études exposées jusqu'à maintenant sur le sujet.

2.2.2.4 Le projet Uggianaqtuq

Dans la même foulée, le projet *Uggianaqtuq*, nom qui signifie quelque chose d'imprévu ou hors du commun (Gearheard, 2005), consistait à créer un cédérom interactif sur les changements climatiques de l'Arctique, plus précisément de la région du Nord de Baffin Inuktitut. D'abord, le groupe de chercheurs a effectué des entrevues auprès des membres de cette communauté. Par la suite, ils ont édité les entrevues filmées afin de créer des extraits vidéo des entrevues. Ces extraits ont été transférés sur un cédérom qui a été rendu disponible aux membres de la communauté et à l'extérieur de celle-ci. Plus de 2000 copies ont été commandées à travers le monde (Gearheard, 2005). Dans la communauté, les réactions à l'égard du cédérom ont été très positives. Cet outil a permis aux membres de la communauté de découvrir une nouvelle façon d'apprendre et de transmettre leurs connaissances. Les résultats de l'étude qualitative indiquent, dans un premier temps, que les participants ont appris à utiliser les technologies. Dans un deuxième temps, les aînés ont pu conserver et partager une partie de leur culture et de leur langue en mettant leur savoir sur un cédérom qui fut mis à la disposition des jeunes de la communauté et de tous les individus de la planète qui désirent explorer cette région et cette communauté. Finalement, les TIC présentent un grand potentiel quant à la vitalité des langues indigènes. L'étude de Gearheard (2005) montre que l'échange de ressources, d'expérience et de techniques pédagogiques peuvent aider à préserver une langue et une culture. En outre, le chercheur précise que toutes nouvelles technologies présentent initialement une menace à la protection d'une langue minoritaire, mais leur appropriation fait de façon judicieuse peut répondre aux besoins d'une communauté dont la langue et la culture sont fragilisées.

2.2.2.5 Le projet dans la région de Navajo au Nouveau-Mexique

Dans une étude similaire à celle menée par Gearheard (2005), le chercheur Villa (2005) précise que l'explosion de l'utilisation des TIC a des impacts sur la survie et la reproduction d'une langue. Son étude menée dans la région de Navajo avait pour but d'enseigner à utiliser les technologies ainsi que des méthodes de préservation de la langue et de la culture afin de répondre aux besoins de cette communauté indigène. Plus précisément, le projet consistait à enseigner aux

membres de cette communauté comment utiliser les nouvelles technologies, tel que le cédérom, pour conserver leur langue et leur culture. D'abord, il fallait que le contenu du cédérom provienne exclusivement des membres de cette communauté. Cependant, la langue indigène de cette communauté n'est pas connue par les nouvelles générations et devait leur être enseignée comme une langue seconde.

Villa (2002) relève que les TIC, malgré qu'elles soient utiles pour maintenir et enseigner une langue, sont difficiles à implanter. Comme le souligne Krauss (1998), les spécialistes de l'enseignement des langues sont de plus en plus préoccupés par l'utilisation des nouvelles technologies dans les écoles. Selon cet auteur, les éducateurs consacrent davantage d'énergie à implanter des technologies plutôt qu'à protéger les langues et les cultures. Selon Galla (2006), l'utilisation des TIC telles que le clavardage, le courriel, les forums de discussion, les messages instantanés, les wikis et les blogues représentent que des espaces virtuels de promotion des langues indigènes (p. 171). Plus spécifiquement, les technologies ne doivent pas remplacer les échanges authentiques entre les individus, mais elles constituent un moyen parmi tant d'autres pour promouvoir la langue.

Les études de nature qualitative recensées indiquent donc que l'utilisation des TIC permet à certaines communautés de préserver et de dynamiser leur langue et leur culture vouées parfois à la disparition. Or, peu d'études semblent avoir été menées sur l'évaluation d'un dispositif technologique destiné à des chefs d'établissement scolaire quant à son potentiel pour contribuer à la promotion d'une langue et à la construction identitaire des acteurs scolaires. Il serait donc essentiel d'évaluer la pertinence d'un tel outil afin de déterminer s'il est réellement bénéfique pour protéger la langue et promouvoir la construction identitaire. Dans la prochaine section, nous présentons l'utilisation qui est faite des TIC en éducation francophone au Canada.

2.2.3 Les TIC au service de l'éducation francophone au Canada

Avec les changements et les avancements technologiques de la société viennent aussi les pressions sur le monde de l'éducation afin de mieux outiller les élèves à cette société du savoir (Leclerc, 2007). Le début des années 1980 marque l'émergence des ordinateurs dans les systèmes éducatifs (Davidson, 2007a, p. 182). En 1985, la diffusion des TIC explose et ses usages deviennent de plus en plus diversifiés. Pendant plusieurs années, des chercheurs tentent d'améliorer l'usage des TIC afin de mieux répondre aux besoins pédagogiques (IsaBelle, 2002).

Or, la menace que peut représenter les TIC a aussi été ressentie dans les milieux éducatifs. Au Canada, étant donné que l'Internet véhicule une quantité importante de contenu en langue anglaise, pendant plusieurs années, les conseils scolaires francophones ont résisté à l'utilisation de l'Internet et des TIC (Davidson, 2007a, p. 179). Malgré cette résistance envers les nouvelles technologies, les communautés minoritaires doivent prendre position face à l'arrivée des TIC : « refuser la venue ou l'avenue des technologies à l'intérieur du système éducatif ou accepter d'occuper un territoire dans ce nouvel espace numérique, c'est-à-dire de s'y identifier en tant que minorité » (Davidson, 2007a, p. 180). Plusieurs raisons, telles que

les pressions exercées par la communauté, le pouvoir accru par le conseil d'école sur les questions pédagogiques, la compétition entre les écoles par le biais d'évaluation de performance (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 1998) et les budgets alloués pour les technologies (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1997; Ministère des Finances, 2001) font en sorte que l'école se sent dans l'obligation d'exploiter les TIC (Leclerc, 2003, p. 1).

Selon Leclerc (2007), une école en milieu minoritaire vit trois grands défis :

- 1) l'insuffisance de matériel pédagogique adapté aux réalités de la communauté
- 2) l'isolement des écoles et la pauvreté du milieu culturel
- 3) le manque de perfectionnement professionnel en français en cours de carrière

2.2.3.1 Premier défi : l'insuffisance de matériel pédagogique adapté aux réalités de la communauté

En ce qui concerne le premier défi plusieurs études soulignent effectivement le manque de ressources pertinentes et authentiques en milieu minoritaire (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004; Leclerc, 2003; Villa, 2002). Devant cet état de fait, les gouvernements provinciaux et fédéral ont investi plusieurs millions de dollars pour que des projets de développement de contenu soient réalisés dans différents milieux. Cela rejoint d'ailleurs l'idée soulignée précédemment par Pelgrum et Law (2004) sur l'importance d'instaurer et de développer des ressources électroniques dans la langue natale. À ce sujet, cinq projets de développement subventionnés par les gouvernements provinciaux et fédéral ont vu le jour au Canada francophone : 1) la ressource hypermédias *CREATIC*, 2) la banque de ressources éducatives de l'Ontario (BRÉO) 3) la ressource *Zoom sur l'expertise pédagogique* (David, 2010), 4) la ressource pédagogique *Cyber-profs.org* (Démoré, Lataille-Démoré et Karsenti, 2007) et 5) la banque d'activités pédagogiques francophones (B@P).

2.3.3.1.1 La ressource hypermédias CREATIC.ca

La première ressource que nous faisons valoir est la ressource hypermédias CREATIC : *Carrefour de ressources pour l'éducation et l'apprentissage par les technologies de l'information et de la communication*. Ce projet pilote a été créé par un groupe de chercheurs et a été subventionné par le gouvernement fédéral (BTA), le Conseil national de recherche du Canada CNRC et l'Université de Moncton. Le projet a été mis en place en 2004, par une équipe de chercheurs. Il s'agissait de concevoir des ressources pédagogiques francophones pour les enseignants et les élèves qui font appel aux TIC. Malgré le fait que cet outil semble être très pertinent, il n'est plus disponible en ligne. Nous examinons dans la prochaine section une deuxième ressource canadienne intitulée « *BRÉO* ».

2.3.3.1.2 BRÉO

La banque de ressources éducatives francophones et anglophones de l'Ontario, connue sous le nom de BRÉO, est un catalogue d'activités éducatives pour les enseignants de l'Ontario. Toutefois, l'accès à cette ressource est restreinte puisqu'il faut être membre de l'ordre pour obtenir un code d'utilisateur afin d'accéder à la banque d'activités. L'utilisateur peut naviguer à travers le catalogue afin de trouver des activités pédagogiques classées par matière ou par thème précis. Cependant, puisque le catalogue est uniquement disponible pour les enseignants de l'Ontario, il n'est pas accessible aux autres enseignants canadiens. Passons à la troisième ressource : « *Zoom sur l'expertise pédagogique* ».

2.3.3.1.3 Zoom sur l'expertise pédagogique

La ressource pédagogique francophone intitulée *Zoom sur l'expertise pédagogique*, du concepteur Robert David, professeur à l'Université de Montréal, a été créée en 2001 grâce à des subventions fédérales et provinciales. Cet outil contient plus de 300 capsules vidéo à l'intention des nouveaux enseignants afin de faciliter l'insertion professionnelle (*Zoom sur l'expertise pédagogique*, 2010). Cet outil francophone contient des pratiques venant de plusieurs provinces franco-canadiennes. De plus, contrairement à la *BRÉO*, la ressource pédagogique *Zoom* est disponible au grand public.

Bien que ces trois premières ressources soient pertinentes, il demeure que peu d'emphasis est mise sur le contexte scolaire particulier en milieu francophone minoritaire. Les prochaines ressources que nous présentons, soit *Cyber-profs* et *B@P*, en tiennent compte.

2.3.3.1.4 La ressource pédagogique *Cyber-profs*

L'un des articles paru en décembre 2010 dans la revue *Pour parler profession*, une ressource électronique francophone disponible en ligne, présente la ressource *cyber-profs.ca*. Celle-ci a vu le jour en 2007 grâce à un financement du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Tout comme le projet BRÉO de l'Ontario et *Zoom sur l'expertise pédagogique* de David (2001), la ressource pédagogique *Cyber-profs* est un catalogue de pratiques éducatives en ligne. *Cyber-profs.ca* a été créé par des étudiants de l'Université Laurentienne de Sudbury en collaboration avec une équipe de professeurs : Démoré, Lataille-Démoré et Karsenti (Dugas, 2010, p. 28). Le contenu du site à l'Internet est classé par thèmes spécifiques. Contrairement aux autres dispositifs, cet outil contient deux sections dédiées au milieu minoritaire francophone : identité et culture francophones en milieu minoritaire et contexte particulier de l'enseignement du français en milieu francophone minoritaire. Force est de constater que la ressource pédagogique *Cyber-profs* demeure toutefois une ressource plus récente et toujours en développement. Dans la section subséquente, nous présentons une dernière ressource, soit la banque d'activités pédagogiques de l'ACELF.

2.2.31.5 La banque d'activités pédagogiques

Une autre ressource disponible est la banque d'activités pédagogiques francophones connue sous le nom de « B@P ». Cette ressource a été créée en 2006 par l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) et elle est subventionnée par Patrimoine canadien. Tout comme la ressource pédagogique *Cyber-profs*, les activités du « B@P » prennent en considération les réalités du milieu francophone minoritaire au Canada : « pour chaque activité, la description qui en est faite précise les passerelles d'interaction de la construction identitaire que l'activité permet de mettre en application » (Banque d'activités pédagogiques, 2007). Plusieurs activités ont pour but de favoriser la construction identitaire chez les élèves. Les enseignants peuvent faire une recherche par matière afin de trouver une activité qui fait appel au programme cadre du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Tel que nous pouvons le constater, depuis les dernières années, quelques projets utilisant des TIC ont été mis en place afin de créer des ressources éducatives pour les francophones au Canada. Maintenant que nous avons examiné le premier défi des écoles en milieu minoritaire, passons au deuxième défi : l'isolement et la pauvreté du milieu culturel.

2.2.3.2 Deuxième défi : l'isolement et la pauvreté du milieu culturel

Un autre défi des écoles en milieu minoritaire est l'isolement et la pauvreté du milieu culturel. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs écoles francophones au Canada hors Québec sont dispersées et isolées géographiquement (Cormier, 2005). Selon plusieurs auteurs, les TIC permettent d'éliminer les frontières (Finkielkraut et Soriano, 2001; Lévy, 1997; cités dans Davidson, 2007a, p. 179) et favorisent l'échange, le partage et la communication entre les membres des communautés en milieu minoritaire (Webber, 2003). Selon Davidson (2007a), « auparavant, les médias traditionnels ne pouvaient offrir qu'un mode de diffusion qui était limité aux contraintes de l'espace physique. Les limites de cet espace physique imposaient des contraintes aux francophones en milieu minoritaire » (p. 179). Or, les TIC permettent d'ouvrir la voie de la communication et du partage de pratiques réussies et adaptées au milieu (Zachariev, 2006). Selon Foulonneau (2004), « l'Internet permet en effet à l'utilisateur d'avoir accès à de nombreuses ressources culturelles, présentées sous différents formats, images, son, vidéo, textes, contenus interactifs » (p. 7).

Les cinq dispositifs dont nous avons examinés précédemment favorisent la communication et l'échange de pratiques réussies, particulièrement en pédagogie. Alors, les TIC permettent non seulement de réduire l'isolement vécu par les communautés dispersées, mais permettent aussi d'offrir une gamme de ressources pédagogiques adaptées aux individus de ces communautés. Aussi, les TIC ouvrent la porte aux échanges de ressources culturelles.

2.2.3.3 Troisième défi : le manque de perfectionnement professionnel adapté ou disponible dans la langue de la minorité

Le dernier défi souligné par Leclerc (2007) est le manque de perfectionnement professionnel adapté ou disponible dans la langue de la minorité. Aujourd'hui, les études sur les formations offertes à distance et en ligne pullulent. En effet, grâce aux TIC, plusieurs programmes de formation en ligne sont maintenant disponibles et peuvent joindre un plus grand

nombre d'individus. Selon Power (2002), les TIC ont changé la façon d'offrir des formations à distance : « après l'enseignement par correspondance, l'enseignement à distance assisté par l'audiovisuel et l'enseignement à distance médié par ordinateur, les technologies de l'information et de la communication (TIC) font faire un nouveau pas de géant à cette forme d'enseignement » (p. 57). De plus, selon Association canadienne de l'éducation à distance (ACED) (1999), les institutions canadiennes sont considérées comme les pionnières

dans le développement de la formation à distance. Face à des contraintes géographiques et socioculturelles importantes, le Canada a réussi à développer une expertise unique en communication, expertise dont ont profité grandement les divers systèmes d'éducation canadiens. (p. i)

Avec l'intégration rapide des TIC dans la société, les universités canadiennes ont rapidement adopté cette nouvelle technologie afin d'offrir des formations à distance. Selon le professeur De Tibeiro (2002), le chef de secteur des Sciences à l'Université de Moncton, « l'enseignement à distance est un des moyens les plus versatiles et des plus souples pour rendre accessible la connaissance sur un grand territoire » (¶3). Selon Davidson (2007b), « en juin 2006, l'Université d'Ottawa, [...] a reçu plus de trois millions de dollars de la province de l'Ontario pour offrir un soutien accru et un accès amélioré aux programmes pour les étudiants francophones » (p. 36). D'ailleurs, la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa offre un programme de maîtrise en éducation (M.Éd.) entièrement en ligne dans deux concentrations : administration éducationnelle ou enseignement, apprentissage et évaluation (IsaBelle, Duplâa, et Fournier, 2009). De plus, les étudiants francophones peuvent assister aux cours par audioconférence ou vidéoconférence (Davidson, 2007b, p. 37). Les TIC permettent donc d'offrir des formations à distance aux francophones peu importe leur localisation géographique. De plus, selon Leclerc (2007), l'utilisation des TIC est encore plus importante en milieu minoritaire pour pallier au manque de perfectionnement professionnel adapté ou disponible dans la langue de la minorité. Tel que nous pouvons le constater, les TIC présentent plusieurs avantages pour contrer les défis rencontrés en milieu minoritaire. Cette recension des écrits nous a permis de mieux comprendre certains enjeux de cette recherche. Passons maintenant au prochain chapitre qui expose deux modèles de leadership éducationnel en milieu minoritaire et la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007). D'une part, nous allons définir les éléments des modèles utilisés dans cette recherche. Ensuite, nous allons ressortir les points communs et divergents entre les modèles. Ceci nous permettra de proposer un nouveau modèle de leadership éducationnel basé sur les trois

concepts examinés : le modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002, 2007), le concept du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007) et le concept du leadership lié au patrimoine de Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004). Ensuite, nous allons définir nos questions de recherche.

CHAPITRE 3 : Cadre conceptuel

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre conceptuel qui guide notre recherche et les questions de notre recherche. Le leadership éducationnel s'avère être au cœur de notre recherche. Au courant des dernières décennies, le concept de leadership éducationnel a largement évolué. Malgré plusieurs théories avancées par les chercheurs sur le leadership éducationnel, Lapointe (2002) confirme qu'il y a une « rareté des études qui permettent de déterminer les caractéristiques spécifiques que prend le leadership dans un tel contexte », le milieu francophone minoritaire (p.41). En effet, le concept de leadership éducationnel en milieu minoritaire est encore peu développé.

Nous abordons deux modèles qui prennent en considération les particularités du leadership des directions d'école en milieux francophones minoritaires. D'une part, nous examinons le modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002, 2007). À la lumière de ce modèle, nous définissons brièvement le concept du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007). D'autre part, nous évoquons le concept du leadership lié au patrimoine de Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004). Dans la présente section, nous définissons et expliquons la pertinence des trois concepts pour notre étude. Par la suite, nous allons faire une synthèse de ces concepts afin de déterminer le cadre conceptuel de notre étude.

3.1.1 Le modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires

Le modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002, 2007) s'inspire des théories sur le leadership de Hallinger et Leithwood (1996), de Heck (1996), de Male (1998) et de Stott et Tin (1998). Ayant une forme pyramidale, le modèle de Lapointe (2002) comprend cinq niveaux : le leadership de compétence, le leadership d'autoempowerment, le leadership participatif, le leadership transformationnel et le leadership moral. Trois niveaux du modèle, soit le leadership moral, le leadership transformationnel et le leadership participatif, se basent sur des théories avancées par des chercheurs en contexte linguistique majoritaire. Ces théories visent à déterminer le style de leadership des gestionnaires scolaires en milieux majoritaires pour répondre aux besoins actuels en éducation (Lapointe, 2002). Toutefois, selon Lapointe (2002), en contexte minoritaire

francophone, ces théories demeurent incomplètes et inefficaces. Cela dit, Lapointe a créé son modèle en considérant les particularités du milieu minoritaire (voir figure 3).

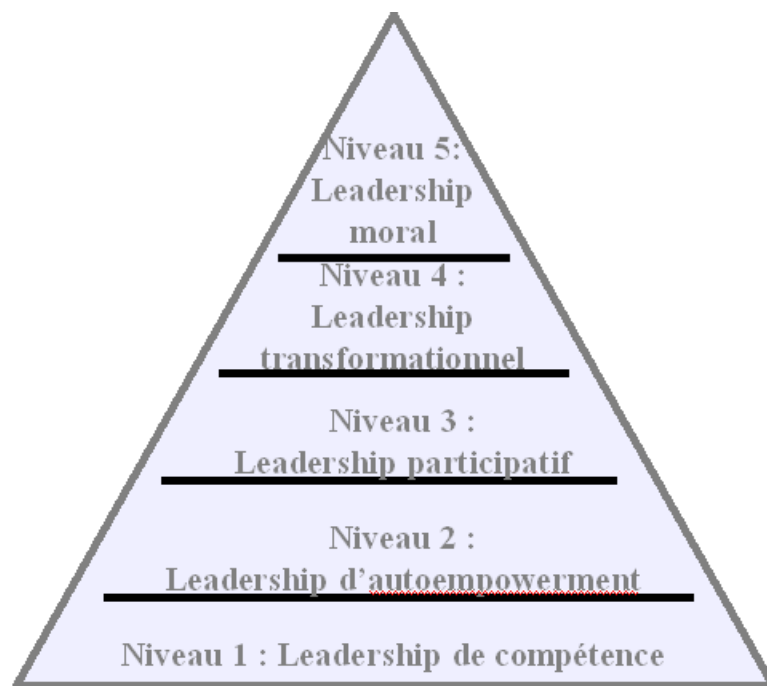


Figure 3. Le modèle adapté de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002 et 2007).

Le modèle de Lapointe (2002) montre l'importance qu'il n'y a pas un seul type de leadership efficace, mais différents styles de leadership adaptés au contexte. De plus, Lapointe considère que le leader doit comprendre et avoir une bonne connaissance du milieu dans lequel il travaille avant de pouvoir exercer un leadership efficace. Sans une telle appropriation du contexte, il serait impossible pour une direction d'école de maîtriser les situations et d'agir de façon adéquate. D'après le modèle de Lapointe, nous pouvons prétendre qu'une combinaison de styles de leadership est requise pour répondre aux besoins des élèves dans les écoles franco-canadiennes. En outre, la maîtrise de chacun des niveaux est essentielle. Afin de mieux comprendre le modèle et les styles de leadership présentés, il s'avère important de définir les cinq niveaux.

3.1.1.1 Le leadership de compétence

Le premier niveau du modèle est nommé : leadership de compétence. Ce style de leadership fait appel aux connaissances de la direction d'école quant au contexte de l'école.

Lapointe (2002) définit cette étape comme la « connaissance et [la] compréhension de la problématique quant à la protection de la langue et de la culture minoritaires » (p. 45). Plus précisément, la direction d'école doit faire preuve d'une bonne compréhension du milieu et du contexte afin de pouvoir exercer un leadership sur les subordonnés. Selon Lapointe (2002),

si les personnes qui sont à la tête des écoles ne comprennent pas la dynamique et les enjeux qui entourent l'expérience scolaire, une première conséquence est qu'elles ne peuvent agir efficacement et maîtriser un tant soit peu la situation, ce qui nuit forcément à leur sentiment d'autoefficacité personnel (p. 43).

Bref, dans le contexte socioculturel en milieu minoritaire linguistique, il est important pour le leader d'avoir une bonne compréhension des enjeux politiques et historiques de la lutte des Franco-canadiens afin de pouvoir mettre en place des pratiques qui font preuve de sensibilité à l'égard de ceux-ci. Ceci nous amène au deuxième niveau du modèle : le leadership d'autoempowerment ou le sentiment d'autoefficacité personnelle.

3.1.1.2 Le leadership d'autoempowerment ou le sentiment d'autoefficacité personnelle

Le deuxième concept du modèle de Lapointe (2002) consiste au « sentiment de contrôle et d'auto-efficacité » ou d'autoempowerment (p. 45). À cette étape, la direction d'école perçoit ses capacités de leadership et porte un jugement sur son efficacité. Une deuxième conséquence du fait qu'une direction ne comprend pas son milieu, « est l'impossibilité dans laquelle elles se trouvent de partager ces connaissances avec leur personnel, ce qui entraîne un problème majeur dans le processus d'empowerment de l'équipe. » (Lapointe, 2002, p. 43) Une direction d'école devrait être en mesure de suggérer des pratiques appropriées au milieu dans lequel elle travaille. Ce sentiment d'efficacité personnelle, soit le niveau de confiance en soi, est influencé par les compétences acquises au niveau 1. Ainsi, le leadership de compétence constitue la capacité d'être outillé afin d'accomplir une tâche alors que le leadership d'autoempowerment est le sentiment d'efficacité que ressent la direction d'école compétente. Cette état d'être lui permettra d'accéder aux niveaux suivants, soit de partager ses connaissances afin de favoriser l'empowerment de l'équipe-école. Or, si la direction n'a pas de connaissance sur le milieu dans lequel se trouve l'école, elle n'aura pas suffisamment confiance en elle pour ensuite assumer un leadership d'empowerment et pour favoriser la participation du personnel dans la création d'une mission commune.

Pour mieux comprendre ce deuxième niveau, il est pertinent de se référer au concept de sentiment d'autoefficacité personnelle de Bandura (2007). Bandura (2007) définit ce concept comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Plus précisément, « le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Lecomte, 2004, p. 60). De fait, la direction d'école doit croire qu'elle est dotée de compétences pour réaliser une tâche. Cette croyance en ses capacités lui permettra de mettre en place un leadership d'empowerment dans son milieu. Passons maintenant au troisième niveau du modèle : le leadership participatif.

3.1.1.3 Le leadership participatif

Le troisième niveau du modèle de Lapointe (2002, 2007) est le leadership participatif. Ce style de leadership fait appel au travail d'équipe. Lapointe (2002), définit cette étape comme « le développement, avec une équipe solide, d'une vision positive de l'école, qui est perçue comme la protectrice de la langue et de la culture » (p. 45). Le leadership participatif peut être mis en application par le biais de la collaboration (Héon, Lapointe et Langlois, 2007). En créant un climat de partage et d'engagement mutuel, l'équipe-école sera plus enclin à démontrer une participation active (Lapointe et Gauthier, 2005). Or, en 2007, Lapointe remet en question la présence de ce troisième niveau du modèle. Elle considère que le leadership participatif ne répond pas aux besoins du contexte scolaire en milieu minoritaire linguistique francophone. Alors, la direction peut passer directement du deuxième au quatrième niveau, soit le leadership transformationnel (Lapointe, 2007, cité dans VelTIC).

3.1.1.4 Le leadership transformationnel

Selon Lapointe (2002), il s'agit de leadership transformationnel quand « la ou le leader est un modèle pour et avec les autres; son but : l'empowerment du personnel au regard de la mission spécifique de l'école ainsi que l'empowerment de la communauté minoritaire » (p. 45). Ce style de leadership fait appel à un « engagement mutuel entre le leader et ses subordonnées » (Labelle, p. 1). Le leader mobilise ses subordonnées par le biais des émotions : le leader partage ses valeurs, ses objectifs, etc. Selon Schermerhorn, Hunt et Osborn (2002), un leader transformationnel cherche à influencer ses subordonnés par son charisme, l'inspiration, l'écoute

et la stimulation intellectuelle. Son but est de favoriser « le développement d'un sentiment de pouvoir et de capacité d'agir chez tous les membres de l'équipe-école » (Lapointe et Gauthier, 2005, p. 45). Schermerhorn et al. (2002) considèrent cette approche comme un pas pour améliorer l'efficacité de l'organisation. Par le leadership transformationnel des directions d'école, les enseignants sont interpellés à s'engager davantage dans leurs rôles pédagogiques afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves.

3.1.1.5 Le leadership moral

Le leadership moral se retrouve au sommet de la pyramide. Pour Lapointe (2002), le leadership moral est « une pratique de gestion qui est basée avant tout sur un profond respect de la personne humaine » (p. 44). Par ailleurs, ce style de leadership « est enraciné dans la critique de l'intolérance et la promotion des valeurs universelles » (p. 45). Alors, ce style de leadership se réfère plutôt à l'éthique et à l'humanité du leadership. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999), « on demande [aux directions d'école] d'être des leaders qui sauront implanter un processus décisionnel participatif et démocratique, et d'arriver à créer une culture organisationnelle en lien avec les besoins d'une communauté qui se diversifie de plus en plus, et ce, tout en étant des leaders en éducation » (cité dans Langlois, 2002, p. 77). D'abord, cette dernière étape du modèle de Lapointe fait appel à l'éthique professionnelle du leader, qui, par le biais de son leadership, doit aussi promouvoir le respect de la diversité et des valeurs universelles.

Maintenant que nous avons examiné le modèle hypothétique du leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002, 2007), passons au deuxième concept, soit le leadership lié au patrimoine (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004). Ce concept est en continuité avec le précédent. D'ailleurs, la chercheuse Lapointe a participé à l'élaboration des deux modèles.

3.1.3 Le concept du leadership lié au patrimoine de Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004)

Tout comme le modèle de Lapointe (2002, 2007), le concept du leadership lié au patrimoine de Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004) se base sur les théories du

leadership en milieux linguistiques majoritaires. Les auteurs soulignent qu'il y a peu de recherches dans le domaine du leadership qui se sont faites en milieux linguistiques minoritaires.

L'intention de la recherche de Godin et al. (2004) est d'identifier les styles de leadership les plus pratiqués en milieu minoritaire francophone. En d'autres mots, ils recherchent « les conditions favorables à la réussite des élèves, particulièrement en ce qui a trait au climat de l'école et au développement professionnel des enseignants » (Godin et al., 2004, p. 68). L'équipe de chercheurs a effectué des entrevues semi-structurées, auprès de quinze directions d'école du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse (Godin et al., 2004). L'entrevue comprend deux parties : la première porte sur la définition générale du leadership en éducation et la deuxième situe les répondants dans le contexte particulier de l'école francophone en milieu minoritaire. Les résultats montrent qu'il y a trois styles de leadership privilégiés dans le contexte minoritaire linguistique francophone. Le leadership moral est davantage privilégié, suivi du leadership lié au patrimoine vivant et du leadership transformationnel. Le leadership moral et le leadership transformationnel sont deux styles de leadership que nous avons déjà abordés dans le modèle de Lapointe (2002). Le deuxième style de leadership est « le leadership ancré dans un patrimoine vivant » (Godin et al., 2004, p. 73). Godin et al. (2004) définissent ce style comme

un sentiment transgénérationnel en matière de protection de la langue et la culture françaises. Ce sentiment n'est pas tourné vers le passé mais plutôt vers l'avenir. Les personnes y expriment une conscience du monde sans frontières dans lequel les jeunes francophones vivent aujourd'hui et du caractère multiculturel de la francophonie canadienne. Les directrices et les directeurs d'école sentent qu'ils peuvent et doivent guider les jeunes vers un avenir où leur patrimoine francophone sera bien vivant. (Godin et al., 2004, p. 73)

Cette définition du leadership lié au patrimoine souligne l'importance de bien comprendre le contexte ainsi que l'hétérogénéité de notre société moderne. Il est aussi pertinent de mentionner que, selon les auteurs, le style de leadership le plus utilisé en milieu francophone minoritaire est le leadership éthique. Godin et al. (2004) suggèrent que « le fait que le leadership éthique soit particulièrement présent dans les représentations des directrices et des directeurs d'école constitue une piste positive quant au climat qui peut exister dans les écoles francophones en milieu minoritaire » (p. 73). Tel que nous l'avons vu précédemment, l'établissement d'un bon climat d'école, empreint de respect de la diversité et des valeurs universelles, influence la réussite scolaire des élèves ainsi que la construction identitaire. Alors, le leadership éthique et le

leadership ancré dans un patrimoine vivant sont les deux styles les plus communs et ceux-ci ont pour but d'assurer un bon climat afin de favoriser la réussite scolaire et la construction identitaire chez l'élève.

Maintenant que nous avons examiné les concepts clés de notre étude, il nous reste à tisser des liens entre eux pour mieux cerner le cadre de notre étude.

3.1.4 Une synthèse des modèles de leadership en milieu linguistique minoritaire

Le modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux minoritaires de Lapointe (2002, 2007), qui fait appel au concept de sentiment d'autoefficacité de Bandura (2007), ainsi que le concept du leadership lié au patrimoine de Godin et al. (2004), sont trois concepts qui permettent de mieux comprendre comment la direction d'école en milieu minoritaire peut promouvoir le français et favoriser la construction identitaire. D'une part, les modèles de Lapointe (2002) et de Godin et al. (2004) tiennent compte des grandes théories avancées par les chercheurs du domaine du leadership éducationnel. En effet, le leadership moral et le leadership transformationnel sont présents dans les deux modèles. Cependant, les modèles sont adaptés afin de répondre aux besoins des directions d'école en milieu minoritaire francophone hors Québec. D'autre part, le concept du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007) vient préciser certains aspects des modèles précédents, tels que le leadership d'autoempowerment qui influence la capacité à transmettre des connaissances et donc à favoriser l'empowerment du personnel.

Ce qui différencie le modèle de Lapointe (2002) et celui de Godin et al. (2004) des modèles traditionnels de leadership est l'adaptation au contexte linguistique minoritaire. Dans le cas de Lapointe (2002), son modèle inclut deux niveaux à la base de la pyramide, soit le leadership de compétence et le leadership d'autoempowerment, qui permettent de mieux décrire le leadership en milieu linguistique minoritaire. Le modèle de Lapointe (2002) se concentre sur les connaissances, les compétences et les habiletés personnelles de la direction d'école. Pour leur part, Godin et al. (2004) proposent un nouveau style de leadership : le leadership lié au patrimoine, qui réfère au sentiment chez les leaders de pouvoir transmettre les valeurs culturelles et linguistiques aux nouvelles générations.

3.2 Notre modèle de leadership en milieu minoritaire francophone

Dans le souci de mieux cadrer notre recherche, nous présentons un modèle de leadership éducationnel adapté au milieu minoritaire qui reflète les concepts à l'étude. En effet, nous avons jugé bon de combiner les deux modèles étudiés : modèle hypothétique du leadership en milieux minoritaires de Lapointe (2002) et le modèle du leadership lié au patrimoine de Godin et al. (2004), (voir figure 4).



Figure 4. Adaptation du modèle de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2002).

Dans ce nouveau modèle, nous avons conservé la forme pyramidale. Cette forme représente bien le rapport entre les étapes : les niveaux de base sont préalables au niveau supérieur. Au premier niveau, nous avons conservé le leadership de compétence, tel que suggéré dans le modèle de Lapointe (2002). Afin d'exercer un leadership efficace en milieu minoritaire, il faut avoir une base solide, soit une bonne connaissance du contexte historique, actuel et futur.

Au deuxième niveau du nouveau modèle, nous avons le leadership d'efficacité personnelle. Le modèle de Lapointe suggère le leadership d'autoempowerment qui peut être défini comme le : « sentiment de contrôle et d'auto-efficacité » (Lapointe, 2002, p. 45). Nous croyons que cette courte définition suggérée par Lapointe (2002) rejoint le concept du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007). Rappelons que le premier niveau est la compétence

chez le leader de comprendre les enjeux liés au contexte linguistique minoritaire et le deuxième niveau se réfère à la croyance du leader dans ses capacités pour favoriser l'empowerment de son équipe-école.

Lapointe (2007) suggère d'éliminer le troisième niveau de la pyramide, soit le leadership participatif. Lapointe considère que le leadership participatif n'est plus un style pertinent en milieux minoritaires francophones. De notre côté, nous croyons que ce troisième niveau pourrait être remplacé par le leadership lié au patrimoine de Godin et al. (2004). Nous jugeons que le modèle nécessite l'ajout d'un style de leadership qui renvoie au sentiment d'appartenance du leader. Plus précisément, le leader aurait un sentiment de fierté envers sa langue et aurait aussi le sentiment, le désir, de vouloir transmettre les valeurs culturelles et linguistiques aux nouvelles générations. En effet, ce concept n'apparaît pas dans le modèle de Lapointe (2002), mais nous estimons qu'il est essentiel pour une direction d'école de faire preuve de ce sentiment en milieux linguistiques minoritaires. Enfin, tout comme le modèle de Lapointe (2002), nous avons conservé les deux derniers niveaux : le leadership transformationnel et le leadership moral. D'une part, le leadership transformationnel est essentiel afin de pouvoir convaincre l'équipe-école, les élèves, les parents et la communauté du mandat du leader. D'autre part, le leadership moral est aussi un élément à conserver afin d'assurer que le leader fait preuve d'éthique dans toute prise de décision. Grâce au cadre conceptuel, nous avons maintenant une matrice dans laquelle s'inscrit notre recherche. Ce modèle nous permettra de mieux guider les prochaines étapes de la recherche. Maintenant que nous avons établi le cadre conceptuel, passons à nos questions de recherche.

3.3 Questions de recherche

La direction d'école joue un rôle majeur dans la mise en place d'un leadership efficace afin de promouvoir le français et la construction identitaire chez les élèves, l'équipe-école et les membres de la communauté. Or, il appert qu'il existe peu de ressources qui s'adressent aux directions d'école pour les aider à assurer la promotion du français et la construction identitaire. Les résultats des études qualitatives recensées abordant l'utilisation des TIC indiquent qu'elles permettent à certaines communautés fragilisées de préserver et de dynamiser leur langue et leur culture. Ainsi, les TIC peuvent représenter un grand potentiel quant à la vitalisation ethnolinguistique d'une minorité linguistique. Étant donné le nombre limité d'outils pour aider

les directions d'école à assumer leur rôle, il s'avère essentiel d'évaluer si la ressource hypermédias VelTIC peut les aider à développer un leadership qui favorise la promotion du français et de la construction identitaire afin de maintenir la francophonie vivante et riche.

Notre étude vise donc à répondre aux deux questions suivantes :

- 1) quelle perception ont les leaders éducationnels quant à l'importance du leadership d'une direction d'école par rapport à la promotion du français et à la construction identitaire? et
- 2) quelle perception ont les leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VelTIC pour aider les directions d'écoles à développer a) un leadership de compétence, b) un leadership autoempowerment et d'efficacité personnelle et c) un leadership lié au patrimoine et ce pour favoriser la promotion du français et la construction identitaire au sein de l'école et de la communauté?

CHAPITRE 4 : Méthodologie

Ce chapitre est consacré à la présentation du cadre méthodologique de notre étude. Nous précisons d'abord le type de recherche effectué, et nous décrivons le dispositif VelTIC, soit l'objet de notre étude. Ensuite, nous identifions nos participants, notre instrumentation, nos choix éthiques et la procédure de la collecte de données. Commençons par une description de nos choix méthodologiques.

4.1 Choix méthodologiques

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'effectuer une recherche quantitative puisque nous cherchons à déterminer la perception des leaders éducationnels quant au dispositif VelTIC pour aider les directions d'école à la mise en place de pratiques de vitalisation ethnolinguistique au sein de leur école en milieu minoritaire franco-canadien voire au sein de leur communauté. Contrairement à une recherche qualitative qui « tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 126), nous voulons déterminer la perception des leaders éducationnels à l'aide de données quantitatives.

Nous effectuons une recherche descriptive, étant donné que nos objectifs de recherche « se limitent à l'exploration ou l'explication de la situation actuelle d'un système [...] la recherche descriptive est le modèle idéal » (Hite, 2002, p. 89). Selon Hite (2002), la recherche descriptive « constitue une première étape vers la résolution de questions plus complexes » (p. 90). Elle « permet non seulement de dresser un état de la situation, mais aussi de connaître la manière dont des groupes de personnes [...] se situent par rapport à certaines situations et à certains sujets » (p. 90). La recherche descriptive est une recherche peu complexe et est limitée au plan de l'information recueillie, mais plus précisément, ce type de recherche est « incapable de définir le pourquoi » (Hite, 2002, p. 90). Étant donné que nous ne cherchons pas à définir le pourquoi, la méthode descriptive est le type idéal afin de déterminer quelles perceptions ont les leaders éducationnels des pratiques de vitalisation ethnolinguistique recensées dans VelTIC pour les aider à promouvoir le français et la construction identitaire.

4.2 Le dispositif VelTIC

La ressource hypermédias VelTIC « a été réalisée grâce à une étude pancanadienne intitulée : *Pratiques de vitalisation ethnolinguistique pour les directions d'école* » (IsaBelle,

Fournier, Desjardins et Dalley, 2007). Cette ressource développée à partir des cinq étapes du développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003) a été créée par une équipe pancanadienne composée de professeurs-chercheurs de l'Ouest, de l'Est, du Québec et de l'Ontario, afin de répondre aux besoins des directions d'école dans la mise en œuvre de pratiques de vitalisation ethnolinguistique. Plus précisément, elle les aide à faire la promotion du français et de la construction identitaire.

Cette ressource a pour but de « bien outiller les directions de milieux francophones minoritaires afin de les aider à assurer la survie du français dans leur milieu et au niveau pancanadien » (VelTIC, 2008). L'objectif du système VelTIC est de créer un catalogue de pratiques de vitalisation ethnolinguistique recensées auprès des directions d'école franco-canadiennes pour les directions d'école en milieu minoritaire francophone (IsaBelle et al., 2008).

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, le dispositif VelTIC présente 285 pratiques de vitalisation ethnolinguistique, des extraits vidéo qui portent sur le modèle hypothétique de leadership en milieux linguistiques minoritaires de Lapointe (2007) et des publications. La ressource hypermédias VelTIC est accessible, étant donné qu'elle est disponible en ligne.

4.2.1 Les pratiques de vitalisation ethnolinguistique (VEL)

Présentement, dans VelTIC, nous retrouvons 285 pratiques de vitalisation ethnolinguistique. Celles-ci ont été recensées de mai 2006 à juin 2009 auprès de 52 directions et directions adjointes d'école de neuf provinces et du Territoire du Nord-Ouest. Étant donné que le français est la langue majoritaire au Québec, cette province n'a pas été incluse dans cette recherche.

Selon VelTIC (2008c), une pratique de vitalisation ethnolinguistique, aussi connue sous l'acronyme (VEL), peut être définie comme « l'ensemble des actions individuelles ou de groupe qui contribue au dynamisme des communautés francophones. Ces actions peuvent être directes ou indirectes. Les communautés peuvent occuper un territoire géographique restreint ou dispersé. » Pour chaque pratique, nous trouvons une brève description, l'objectif qui la sous-tend ainsi que des exemples concrets de sa mise en application. Les pratiques sont accompagnées de ressources multimédias telles que des extraits vidéo, des photos, des exemples de documents pour aider les directions à les mettre en place. Les pratiques sont répertoriées en sept catégories.

Dans la prochaine section, nous décrivons les différentes catégories et nous suggérons quelques exemples de pratiques disponibles sur la ressource hypermédias VeTIC.

4.2.2 Les catégories de pratiques de vitalisation ethnolinguistique

Les pratiques recensées ont été classifiées dans sept catégories différentes: projets exploitant les TIC, projets d'échange avec la communauté, productions culturelles, échanges entre les élèves d'autres provinces, activités scolaires et pédagogiques dans l'école et les classes, activité dans le cadre d'un événement national, provincial et création de structures. Il est important de préciser que certaines pratiques se retrouvent dans plus qu'une catégorie. Dans la présente section, nous explorons les différentes catégories et nous présentons quelques exemples concrets.

4.2.2.1 Projets exploitant les TIC

La première catégorie rapporte les projets exploitant les TIC. Les projets recensés dans cette catégorie font appel à la technologie de l'information et des communications (TIC). Voici quelques exemples de pratiques retrouvées dans cette catégorie.

Écoute de la radio : Le matin, avant le début des classes et à l'heure du dîner, à la cafétéria, les élèves peuvent écouter la radio francophone (tel que *Radio-Canada* ou la station radio locale). Selon le directeur rencontré, cette activité permet de créer chez les élèves une habitude, soit celle d'être à l'affût des nouvelles francophones. Également, elle leur permet de découvrir de la musique francophone. De plus, en écoutant la station de radio locale, les jeunes peuvent s'identifier à des modèles francophones ayant une carrière intéressante.

Site Web Interactif : De plus en plus d'écoles développent des sites Web interactifs dans lesquels se retrouvent des sections et fonctionnalités qui favorisent les échanges entre les enseignants, l'équipe-école, les parents et d'autres membres de la communauté. Des sondages en ligne sont diffusés. À titre d'exemple, nous retrouvons les questions suivantes : « aimez-vous notre site Internet? », « Que pensez-vous du bulletin mensuel? » Également, une directrice utilise un cybercarnet (blog) pour échanger des informations et son opinion avec les membres de la communauté. Alors, les sites Internet des écoles permettent aux parents d'obtenir un suivi en français sur les activités scolaires et d'être mis au courant des activités à venir dans l'école de leurs enfants.

Visionnement de films ou de séries télévisées en français : À l'heure du dîner, les élèves peuvent visionner des films ou des séries télévisées en français. Le visionnement est gratuit et ouvert à tous. Les élèves ont aussi accès à une banque de vidéos qu'ils peuvent emprunter gratuitement. Voici des exemples de films que l'école possède : *La Grande Séduction* (2003), film réalisé par Jean-François Pouliot; la série *Les tisserands du pouvoir* (1988) réalisée par Claude Fournier. L'école s'est assurée de faire l'achat des droits d'emprunt. De l'avis du directeur, cette pratique est très importante car elle permet aux élèves et aux parents de visionner des vidéos et des films en français. Sans ce service, ils écouterait des films et des séries télévisées de langue anglaise.

4.2.2.2 *Projets d'échange avec la communauté*

La catégorie « projets d'échange avec la communauté » réunit les activités impliquant la communauté et l'école. Plus précisément, ces activités sont mises en place avec les membres de la communauté. Voici une brève description de deux pratiques qui se retrouvent dans cette catégorie.

Élaboration de guides en français pour les parents : Des guides et des ressources sous forme de fascicules ont été élaborés, adaptés et diffusés par une directrice pour aider les parents dans leur rôle d'éducateur. Ces guides abordent plusieurs thèmes tels que la lecture, la nutrition ou encore l'implication des parents dans l'éducation en langue française de leurs enfants. Selon cette directrice, en outillant les parents pour qu'ils soutiennent leurs enfants, elle aide, par le fait même, les élèves et les enseignants de son école à vivre en français.

Colorer les vitrines des commerçants : Une entente entre l'école et des commerçants anglophones et francophones a été établie pour que, quatre fois par année lors d'événements ou de fêtes nationales (Pâques, Noël, etc.), les élèves colorent les vitrines des commerçants de la communauté. Des mots en français doivent accompagner leurs fresques. D'après la directrice, cette pratique permet d'impliquer toutes les communautés à la promotion du français. Qui plus est, le commerce en tire profit, l'école gagne en visibilité et la francophonie est reconnue.

4.2.2.3 *Productions culturelles*

La troisième catégorie englobe les pratiques dont la finalité est une production culturelle. Voici la description de deux pratiques de cette catégorie.

Préparation de spectacles rock en français et création d'un groupe de musique rock : Dans une école, un groupe rock a été créé et est soutenu par la direction et des enseignants. Lors de spectacles, ce groupe interprète des chansons francophones rock et chante aussi certaines de ses compositions. Le groupe fait plusieurs présentations : dans les écoles d'immersion de la ville, lors de festivals, etc. En outre, le directeur décrit dans le communiqué mensuel les exploits et les activités des élèves. Selon ce directeur, « cette pratique est essentielle, car elle permet de montrer qu'il existe d'excellentes chansons rock en français; les jeunes ont tendance à croire que le rock s'applique uniquement à l'anglais ».

Café chantant : Cette pratique consiste à inviter les élèves à composer des chansons et de la musique. Les enseignants responsables du *Café chantant* acceptent uniquement les compositions personnelles et refusent les interprétations. Les compositions peuvent être en anglais et en français. Toutefois, la direction demande que la proportion de trois chansons françaises pour chaque chanson anglophone soit respectée. Cette acceptation d'une autre langue évite de placer le français en confrontation avec les autres langues des familles des élèves et ainsi contribue à développer une attitude inclusive. Selon cette direction «c'est un succès incroyable ! ».

4.2.2.4 Échanges entre les élèves d'autres écoles – d'autres provinces

La quatrième catégorie regroupe les activités d'échanges entre élèves d'autres écoles, d'autres provinces ainsi que d'autres pays. Afin de mieux décrire cette catégorie, voici un exemple.

Voyage-échange d'étudiants avec une autre région du pays : Un voyage-échange a permis à des groupes d'élèves de deux provinces différentes de se rencontrer. L'Association canadienne de l'éducation de langue française (ACELF) contribue financièrement à ce type de projet. Selon le directeur, le but de cette pratique consiste à aider les élèves à s'ouvrir au monde francophone et à une nouvelle réalité.

4.2.2.5 Activités scolaires -Pédagogiques dans l'école et la classe

La cinquième catégorie porte sur des pratiques mises en place au sein d'une école ou dans une classe. Voici un exemple d'une activité de cette catégorie.

Capsules linguistiques dans les communiqués mensuels : Cette pratique a été initiée par l'adjointe administrative. Dans les communiqués mensuels destinés au personnel de l'école et aux parents se trouvent des expressions françaises standards et régionales. Cette pratique a pour

but d'améliorer la qualité du français chez tous! Autant chez les parents, l'équipe-école que chez les élèves.

4.2.2.6 Activités dans le cadre d'un événement national ou provincial

La sixième catégorie fait appel aux activités qui se déroulent dans le cadre d'un événement national ou provincial, telles que la *Journée de la francophonie*, la *Journée du drapeau*, la *Journée de la fête nationale*, etc. Voici un exemple :

La fête du drapeau franco-ontarien : L'école aime souligner et exprimer sa fierté lors de la fête du drapeau franco-ontarien, soit le 28 septembre. Diverses activités sont organisées par toute l'équipe-école et les élèves. Entre autres, ils organisent un tintamarre, une activité qui consiste à faire du bruit, du vacarme! Ce tintamarre vise à faire entendre leur fierté franco-ontarienne. Selon la directrice, c'est l'identité que l'école veut se donner!

4.2.2.7 Pratiques de type structurel

La septième catégorie regroupe les pratiques d'ordre structurel, c'est-à-dire la modification ou l'aménagement de l'environnement. Voici deux exemples qui se retrouvent dans cette catégorie.

Création d'un rayon franco-ontarien à la bibliothèque : À la bibliothèque de cette école, un rayon est aménagé spécifiquement pour des livres et des documents audio d'auteurs franco-ontariens. Le souhait de cette directrice est de faire découvrir aux élèves, à l'équipe-école et aux parents des auteurs et artistes franco-ontariens.

La création d'une salle multimédia : La directrice a décidé de construire un véritable petit « cinéma » pouvant contenir une soixantaine de personnes. Des films francophones y sont présentés à l'heure du dîner. Pour cette directrice, la construction de cette salle était essentielle, car elle offre un son d'une excellente qualité, ce qui encourage les élèves à revenir voir d'autres films et spectacles en français. Cette salle permet aux élèves de présenter leurs spectacles dans une atmosphère beaucoup plus intime.

Cette dernière section nous a permis de décrire de façon détaillée le dispositif qui sera évalué dans notre recherche : le système hypermédias Veltic. Nous avons examiné les différentes catégories ainsi que quelques exemples concrets de pratiques. Nous allons maintenant décrire le cadre méthodologique de notre étude.

4.3 Échantillon

Les participants sollicités pour notre étude sont des étudiants inscrits au cours *EDU 5833 Éducation et changement social* à la session hiver 2010. Ce cours est offert aux étudiants inscrits dans les concentrations administration éducationnelle et enseignement, apprentissage et évaluation à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ces étudiants sont considérés comme des futurs leaders éducationnels. Il est important de préciser que la recherche implique uniquement des étudiants francophones puisque la ressource hypermédias VelTIC s'adresse à des directions d'école de langue française en milieu minoritaire.

4.4 Instrumentation

Le questionnaire peut être défini: « comme étant un instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population » (Blais et Durand, 2009, p. 445). L'utilisation d'une telle méthode s'avère légitime en raison du fait qu'elle permet de recueillir des données quantitatives que nous pourrions traiter de manière descriptive. En effet, dans le cadre de cette recherche quantitative, nous cherchons à savoir si la ressource répond aux besoins des directions d'école.

Il existe plusieurs méthodes pour distribuer un questionnaire : par courrier, sur Internet, par téléphone et en personne. De façon générale, les avantages du questionnaire comme outil de collecte de données sont nombreux : une grande flexibilité, le mécanisme est simple et l'accès aux réponses est rapide (Blais et Durand, 2006). En comparaison avec l'observation directe, le questionnaire est un outil qui permet une « grande souplesse et [des] coûts d'opération relativement faibles (en argent et encore plus en temps) » (Blais et al., 2006, p. 390). De plus, en comparaison avec tous les types de questionnaires, le questionnaire par Internet présente beaucoup d'avantages. Selon Czaja et Blair (2005), le coût est très bas, la durée de la collecte de données est très courte, la longueur du questionnaire généralement est courte et la distribution géographique est très large (p. 35). Par ailleurs, nous retrouvons quelques désavantages, tels que : le taux de réponse est bas en comparaison avec le sondage par téléphone ou en personne, le contrôle des réponses est faible et le questionnaire par Internet présente des biais comme ? qui ne sont pas présents par téléphone ou en personne (Czaja et Blair, 2005, p. 35).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi le questionnaire en ligne ou par Internet puisque cet outil de collecte de données nous permet de joindre plus de répondants. Ce type de

collecte de données obtient un taux de réponses inférieur à la méthode en personne ou par téléphone, mais il récolte le même taux de réponses que le questionnaire envoyé par la poste (Czaja et Blair, 2005, p. 35). Puisque le cours est offert en ligne, nous jugeons que les répondants auront suffisamment de connaissance de la technologie pour répondre à un questionnaire en ligne.

Notre questionnaire a été développé pour notre étude et reflète les éléments de notre cadre conceptuel. Afin d'assurer la qualité de l'instrument de collecte de données, il s'avère essentiel d'examiner la fidélité et la validité de l'instrument choisi. Selon Gauthier (2006), pour que la procédure de collecte de données soit valide, il faut respecter les conditions de validité suivantes :

la disponibilité des informateurs, plus précisément que l'échantillon soit disponible et prêt à répondre au questionnaire, que les répondants soient en mesure de répondre aux questions, que l'information soit transmise de façon fidèle sans distorsion et que l'information soit correctement enregistrée (p. 391).

Il serait aussi pertinent de mentionner qu'afin d'assurer la validité de notre instrument, nous avons aussi effectué un pré-test que nous allons décrire plus en profondeur dans les procédures de la collecte de données. Pour répondre aux besoins de notre étude, nous avons élaboré un questionnaire, qui s'intitule : « Sondage : L'utilisation de l'outil hypermédias VeLTIC » (voir annexe C). Celui-ci comprend 50 questions et est divisé en cinq parties.

La première section du questionnaire porte sur l'identification du répondant. Elle comprend huit questions qui ont permis de décrire l'échantillon, soit leur sexe, leur âge, leur programme d'études, leur province, le poste occupé, leurs années d'expérience, etc.

La deuxième partie comporte huit questions à choix multiple et porte sur la perception des leaders éducationnels quant à l'importance du leadership d'une direction d'école dans la promotion du français et de la construction identitaire. Les quatre premières questions portent sur l'énoncé « Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir le français auprès 1) des élèves, 2) de l'équipe-école, 3) des parents et 4) de la communauté ». Dans la troisième partie du questionnaire, ayant 28 questions fermées, les leaders éducationnels doivent donner leur perception quant aux pratiques recensées dans le dispositif VeLTIC pour aider les directions d'école à développer les différents styles de leadership appropriés en milieu linguistique minoritaire : le leadership de compétence, d'efficacité personnelle et lié au

patrimoine. En d'autres mots, les leaders doivent consulter les pratiques et se demander si elles les aident ou les aideraient à promouvoir le français et favoriser la construction identitaire au sein de leur école et de leur communauté. Enfin, la quatrième section contient quatre questions sur l'utilisation future des pratiques recensées de leur province et des autres provinces pour les aider, en tant que leader, à faire la promotion du français et de la construction identitaire. Dans les trois dernières sections du questionnaire, les répondants avaient un choix de réponses à cinq niveaux et l'option « ne s'applique pas », soit une échelle ordinale du type Likert (Tremblay, 1991). Les choix de réponses suggérés étaient:

- 1- Fortement en désaccord,
- 2- En désaccord,
- 3- Ni en accord ni en désaccord,
- 4- En accord
- 5- Fortement en accord
- N/A Ne s'applique pas

Finalement, nous avons inclus une cinquième partie au questionnaire intitulée : commentaires. Cette section à la fin du questionnaire permet aux répondants de partager d'autres impressions ou informations dans le cas échéant.

4.5 Considération éthique

Les 29 étudiants inscrits au cours *EDU5833 Éducation et changement social* ont été sollicités pour participer au projet de recherche. Par courriel, le professeur a acheminé l'information concernant le projet aux étudiants. Dans le cadre du cours, les étudiants avaient le choix de remplir le questionnaire en ligne ou de rédiger un travail d'analyse sur le dispositif VeTIC. Cinq points étaient alloués aux étudiants qui complétaient soit le travail ou le questionnaire en ligne. Par ailleurs, les étudiants pouvaient répondre au questionnaire de façon anonyme. Effectivement, pour respecter les normes du comité d'éthique, éviter tout biais possible et assurer la confidentialité et l'anonymat des étudiants dans leurs choix, nous avons désigné une étudiante au troisième cycle, non impliquée dans le projet de recherche, pour coordonner la réception des travaux et recevoir les messages des étudiants qui confirmaient avoir

répondu au questionnaire. Cette étudiante avait le mandat non seulement de recueillir ces informations, mais aussi de remettre au professeur, à la fin du cours, le nom des étudiants qui méritaient les cinq points, soit ceux qui ont répondu au questionnaire ou complété le travail, sans préciser le choix de l'étudiant. De plus, pour assurer l'anonymat nous avons aussi eu recours au service d'une étudiante de l'Université du Québec et de la compagnie *Systamex* qui ont géré le questionnaire en ligne ainsi que les résultats obtenus.

4.6 Procédures

Notre projet de recherche s'est réalisé en trois étapes: un premier pré-test, un deuxième pré-test et l'administration du questionnaire.

4.6.1 Premier pré-test

La première étape de notre collecte de données consiste à effectuer un pré-test de notre questionnaire. Selon Tremblay (1991), c'est « une étape cruciale de la formulation d'un sondage » (p. 146). À l'été 2009, nous avons administré notre questionnaire auprès d'une ex-directrice d'école et d'un étudiant en administration éducationnelle à l'Université d'Ottawa. À partir de leurs commentaires, nous avons reformulé plusieurs questions afin d'améliorer la compréhension des questions.

4.6.2 Deuxième pré-test

À l'automne 2009, nous avons décidé d'administrer notre questionnaire auprès d'un groupe d'étudiants inscrits au cours *EDU5630 Leadership en éducation* à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre du cours, à la 9^e semaine, les étudiants avaient à remettre un travail sur l'analyse du leadership des directions d'école en milieu minoritaire et des pratiques de vitalisation ethnolinguistique de la ressource hypermédias VelTIC. Nous jugions qu'après ce travail, les étudiants étaient outillés pour répondre à notre questionnaire. Un courriel a été envoyé par le professeur afin de solliciter la participation des étudiants à répondre à notre questionnaire entièrement en ligne. Nous n'avons reçu que trois réponses sur un échantillon de trente-deux étudiants. Ce deuxième pré-test de notre questionnaire nous a toutefois permis de constater, entre autres, l'importance d'administrer un questionnaire plus tôt dans une session académique. Nous croyons que le fait d'avoir administré le questionnaire tard dans la session n'était pas le meilleur

temps pour les étudiants qui étaient déjà occupés par leurs travaux de fin de session. Par ailleurs, les commentaires reçus des trois étudiants nous ont permis d'ajouter des questions, d'en reformuler et de mieux structurer l'ordre de celles-ci.

4.6.3 Administration du questionnaire à l'hiver 2010

Au début de la session d'hiver 2010, nous avons effectué notre collecte de données auprès des étudiants inscrits au cours *EDU5833 Éducation et changement social*. Dans le cadre du module 2 : Analyse critique du système de ressource VelTIC, les étudiants avaient le choix de remplir le questionnaire ou de réaliser un travail d'analyse sur le dispositif VelTIC. Dans les deux cas, les étudiants devaient consulter le dispositif VelTIC (www.veltic.ca) et ensuite répondre aux questions du questionnaire ou réaliser un travail écrit. Les étudiants répondaient de façon anonyme au questionnaire. Toutefois, pour recevoir leurs points, ils devaient acheminer à l'étudiante coordonnatrice un message indiquant qu'ils avaient rempli le questionnaire. Pour les étudiants qui choisissaient de rédiger le travail, il devait l'acheminer par courriel à l'étudiante coordonnatrice. Afin d'encourager les répondants à participer, cinq points ont été alloués aux étudiants qui complétaient soit le travail ou le questionnaire en ligne. Les étudiants ont eu trois semaines pour consulter le dispositif VelTIC et pour compléter le questionnaire en ligne ou rédiger le travail.

4.7 Méthode d'analyse des données

Les données quantitatives ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS-18 (Statistical package for Social Science). Des statistiques descriptives ont été dégagées afin de ressortir les fréquences et les pourcentages. Des méthodes d'analyse qualitatives comme les modes, les tableaux de fréquence ainsi que des méthodes quantitatives comme les médianes ont été utilisées afin de permettre une comparaison entre les résultats de chaque question. Plus précisément, nous avons d'abord traité les données dans leur ensemble, soit les réponses de tous les participants. Ensuite, nous avons isolé les réponses des directions d'école afin de pouvoir faire une comparaison entre les résultats de tous les répondants et ceux des directions d'école.

Le prochain chapitre est consacré à la présentation des résultats.

CHAPITRE 5 : Présentation des résultats

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats. D’abord, nous examinons le profil des répondants, ensuite, nous présentons les données recueillies selon les réponses aux questions.

5.1 Profil général des répondants

Des 29 étudiants à qui nous avons fait appel pour cette étude, un seul a choisi de faire un travail écrit. Alors, 28 répondants ont rempli le questionnaire en ligne. Nous avons retiré quatre questionnaires de l’échantillon étant donné que les répondants ne provenaient pas d’un milieu minoritaire au Canada. De ces répondants exclus, trois travaillent au Québec en milieu francophone majoritaire et un à l’international. Finalement, nous comptons 24 répondants : 20 sont de sexe féminin et quatre de sexe masculin.

Tableau 7- Postes occupés par les répondants

Postes	Nombre	Pourcentage
Enseignant	16	69,2
Direction adjointe et enseignant	3	11,5
Directeur d’école	2	7,7
Animateur culturel	1	3,8
Conseiller pédagogique	1	3,8
Service de garde	1	3,8
TOTAL	24	99,8

Au tableau 7, les données indiquent que 69,2% des répondants sont en enseignement. Il est important de mentionner que dans certaines petites écoles franco-canadiennes, une direction d’école ou une direction adjointe peut aussi assumer des tâches d’enseignement. Ainsi, 11,5% des répondants sont à la direction adjointe et en enseignement. Également, 7,7% des répondants sont à la direction d’école. Finalement, nous retrouvons un répondant en animation culturelle, un répondant comme conseiller pédagogique et un répondant en service de garde. Nous avons choisi de conserver le répondant qui occupe un poste en service de garde, car il étudie dans la

concentration Enseignement, apprentissage et évaluation et nous supposons que ce service est offert à partir d'une institution scolaire.

Nous constatons que cinq répondants seulement occupent un poste de direction ou direction adjointe. Toutefois, il est important de préciser que malgré ce nombre restreint de directions d'école, nous analysons les réponses des vingt-quatre répondants sachant que certains parmi eux occuperont éventuellement un poste à la direction ou d'agent pédagogique, car ils suivent une formation de deuxième cycle. De plus, 15 répondants sont inscrits dans la concentration administration éducationnelle, incluant les cinq directions d'école (voir tableau 9).

Ainsi, pour la suite de notre étude, tous nos répondants sont surnommés des « leaders éducationnels ». Toutefois, pour mieux connaître la perception spécifique des cinq directions d'école, nous présentons dans un premier temps, les résultats de tous les répondants et en parallèle nous exposons ceux des cinq directions et directions adjointes d'école.

Nos participants proviennent de cinq provinces canadiennes (voir tableau 8). Nous notons que 75% des répondants travaillent dans la province de l'Ontario La deuxième province en terme de représentativité est la province de l'Alberta avec 12,5 % des répondants. En Colombie-Britannique, au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve, nous dénombrons un répondant par province, ce qui constitue 4,2 % de répondants pour chacune de ces provinces.

Les cinq directions d'école proviennent de différentes provinces : deux des répondants travaillent en Ontario, un en Alberta, un en Colombie-Britannique et un à Terre-Neuve.

Tableau 8- Répartition des répondants par province

Provinces	Nombre	Pourcentage
Ontario	18(2)	75
Alberta	3(1)	12,5
Colombie-Britannique	1(1)	4,2
Terre-Neuve	1(1)	4,2
Nouveau-Brunswick	1	4,2
TOTAL	24	100

*Légende : Les données entre parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

En ce qui a trait à la concentration d'étude des participants, 62,5% des répondants étudient dans la concentration Administration éducationnelle, 33,3% en Enseignement, apprentissage et évaluation et 4,2% en Littératie, culture et société (voir tableau 9). Similairement, toutes les cinq directions d'école étudient dans la concentration administration éducationnelle.

Tableau 7- Concentration d'étude des répondants

Postes	Fréquence	Pourcentage
Administration éducationnelle	15 (5)	62,5
Enseignement, apprentissage et évaluation	8	33,3
Littératie, culture et société	1	4,2
TOTAL	24	100

*Légende : Les données entre parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

Maintenant que nous avons dressé le profil des répondants, passons à l'analyse des résultats de la deuxième partie du questionnaire intitulée : « le rôle de la direction d'école ».

5.2 Partie II : Leadership de la direction d'école

Afin de connaître la perception des leaders sur l'importance du leadership des directions d'école dans la promotion du français et la construction identitaire, nous leur avons demandé de d'évaluer les énoncés suivants : Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir le français auprès de a) l'équipe-école; b) des élèves; c) des parents et d) de la communauté et Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès de a) l'équipe-école; b) des élèves; c) des parents et d) de la communauté.

Les résultats montrent que 91,7 % des répondants mentionnent être fortement en accord et 4,2 % sont en accord avec les énoncés « Le leadership d'une direction d'école est important

pour promouvoir le français auprès de **l'équipe-école**» (voir tableau 10). Comparativement, 79,2 % des répondants sont fortement en accord et 16,7 % sont en accord avec le premier énoncé « Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir le français auprès des **élèves** et des **parents** ». Enfin, pour le dernier énoncé de cette série « Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir le français auprès de la **communauté** », 70,8 % des répondants sont fortement en accord et 25 % sont en accord avec cette affirmation. De façon globale, d'après les résultats de cette première série de questions, nous constatons que la majorité des participants sont fortement en accord ou en accord que le leadership de la direction d'école est important pour promouvoir le français auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté. Cependant, les données indiquent qu'un répondant (4,2 %), qui occupe un poste d'enseignant, est fortement en désaccord avec tous les énoncés de cette première série.

Quant aux cinq directions d'école, les résultats indiquent qu'elles sont toutes fortement en accord que le leadership d'une direction est important pour la promotion du français auprès de **l'équipe-école** et des **parents**. Qui plus est, quatre directions sont fortement en accord et une direction est en accord que le leadership d'une direction d'école est important pour la promotion du français auprès des **élèves** et de la **communauté**. Ces résultats sont semblables aux résultats obtenus par l'ensemble des répondants. Cependant, nous pouvons constater que les réponses diffèrent légèrement en ce qui a trait à l'importance du leadership d'une direction d'école pour promouvoir le français auprès des **parents**. En effet, 100 % des répondants occupant un poste à la direction d'école sont fortement en accord avec cet énoncé, tandis que 79,2 % de l'ensemble des répondants sont fortement en accord et 16,7 % sont en accord. Or, de façon générale, nous constatons que les résultats obtenus par l'ensemble des répondants sont similaires aux réponses obtenues par les directions d'école.

Tableau 8- Réponses aux questions 11-14 : Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir le français auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	Total	%
Équipe-école	1	4,2	0	0	0	0	1	4,2	22 (5)	91,7	24(5)	100
Parents	1	4,2	0	0	0	0	4	16,7	19 (5)	79,2	24(5)	100
Élèves	1	4,2	0	0	0	0	4 (1)	16,7	19 (4)	79,2	24(5)	100
Communauté	1	4,2	0	0	0	0	6 (1)	25	17 (4)	70,8	24(5)	100

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

Les quatre prochaines questions portent sur l'énoncé « le leadership de la direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté ». Les données du tableau 11 indiquent que 70,8 % des répondants sont fortement en accord que le leadership de la direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès des **élèves**. De plus, 20,8 % des répondants sont en accord et 4,2 % des répondants sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé. En ce qui a trait au deuxième énoncé, « Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès de l'**équipe-école** », 79,2 % des répondants sont fortement en accord et 16,7 % sont en accord avec cet énoncé. De plus, les résultats du troisième énoncé, « Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès des **parents** », montrent que 62,5 % des répondants sont fortement en accord, 29,2 % sont en accord, 4,2 % sont ni en accord ni en désaccord et 4,2 % sont fortement en désaccord avec cet énoncé. Enfin, les données du dernier énoncé de cette série, « Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès de la **communauté** », montrent que 58,3 % des répondants sont fortement en accord avec l'énoncé, 29,2 % sont en accord et 8,3 % sont ni en accord, ni en désaccord avec l'énoncé. Tout comme pour la première

série de questions, le même répondant (4,2 %), indique être fortement en désaccord avec tous les énoncés de cette série.

En ce qui a trait aux réponses des cinq directions d'école, les résultats indiquent que quatre des cinq répondants sont fortement en accord que le leadership d'une direction d'école est important pour la promotion de la construction identitaire auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté. Une direction d'école indique être en accord que le leadership d'une direction d'école est important pour la promotion de la construction identitaire auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté. Nous constatons que ces résultats sont semblables aux réponses obtenues par l'ensemble des répondants.

Tableau 9- Réponses aux questions 15-18 : Le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	nb	%	Total	%
Équipe-école	1	4,2	0	0	0	0	4 (1)	16,7	19 (4)	79,2	24(5)	100
Élèves	1	4,2	0	0	1	4,2	5 (1)	20,8	17 (4)	70,8	24(5)	100
Parents	1	4,2	0	0	1	4,2	7 (1)	29,2	15 (4)	62,5	24(5)	100
Communauté	1	4,2	0	0	2	8,3	7 (1)	29,2	14 (4)	58,3	24(5)	100

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

Maintenant que nous avons examiné les résultats de la deuxième partie du questionnaire portant sur le leadership de la direction d'école, passons à la troisième partie du questionnaire qui porte sur l'utilisation du système hypermédias VelTIC en lien avec le développement des styles de leadership.

5.3 Partie III : Le système hypermédias VelTIC

La troisième partie du questionnaire comporte 28 questions fermées et tente de déterminer la perception des leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VelTIC pour les aider à développer les différents styles de leadership dans le milieu linguistique minoritaire, soit le leadership de compétence, le leadership d'autoempowerment ou d'autoefficacité personnelle et le leadership lié au patrimoine. Ce qui correspond à nos trois sous-questions de recherche.

5.3.1 Les éléments consultés dans le système hypermédias VelTIC

Afin de vérifier si tous les répondants ont consulté le dispositif VelTIC, nous avons posé la question : « J'ai consulté le site VelTIC » et les participants devaient répondre par oui ou non. Les résultats montrent que six répondants n'ont jamais consulté VelTIC avant de répondre au questionnaire. Or, les réponses à la question ouverte: « Quelles sections du site VelTIC avez-vous consultées » et les commentaires à la fin du questionnaire nous indiquent que tous les répondants ont navigué dans le dispositif, voire qu'ils ont lu certaines pratiques pour remplir le questionnaire (voir Annexe D et E).

5.3.2 La pertinence des différentes catégories de pratiques recensées dans VelTIC

La prochaine série de questions porte sur l'utilité des catégories de pratiques dans le dispositif VelTIC. Afin de connaître la perception générale des répondants quant à l'utilité des catégories, nous avons formulé deux questions : 1) « Pour chaque catégorie de pratiques recensées dans VelTIC, indiquez votre degré d'accord quant à son utilité pour aider les directions d'école à promouvoir le français dans leur école » et 2) « Les pratiques recensées dans VelTIC sont classifiées selon sept catégories. Indiquez si, pour chaque catégorie, les pratiques sont utiles pour aider les directions d'école à développer la construction identitaire dans l'école ». Les données du tableau 12 indiquent que les répondants sont fortement en accord que les catégories de pratiques suivantes sont utiles pour promouvoir le français: Activités pédagogiques dans l'école ou la classe (83,3 %), Projet exploitant des TIC (54,2 %), Projet d'échange avec la communauté (54,2 %), Productions culturelles, (54,2 %) Échanges entre les élèves d'autres écoles, d'autres provinces (50 %), Activités dans le cadre d'un événement (45,8%) et Création de structures (41,7 %).

Quant aux cinq directions d'école, les résultats indiquent que quatre répondants (80%) sont fortement en accord que les catégories « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » et « Projet d'échange avec la communauté » sont utiles pour mettre en place des pratiques de promotion du français. Ensuite, trois directions sont fortement en accord que les catégories « Projet exploitant des TIC », « Échanges entre les élèves d'autres écoles, d'autres provinces » et « Activité dans le cadre d'un événement » sont utiles pour promouvoir le français. En dernier lieu, deux directions sont fortement en accord que les catégories « Productions culturelles » et « Création de structures » sont utiles pour promouvoir le français. Les résultats de l'ensemble des répondants et ceux des directions d'école sont similaires. D'une part, l'ensemble des répondants et les directions d'école ont privilégié la catégorie « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » comme pratiques utiles pour aider les directions d'école à mettre en place des pratiques de promotion du français. D'autre part, trois catégories ont eu le même appui des répondants : « Projet exploitant des TIC » (54,2 %), « Projet d'échange avec la communauté » (54,2 %), « Productions culturelles » (54,2 %). Qui plus est, les directions d'école considèrent « Projet exploitant des TIC » (60 %) et « Projet d'échange avec la communauté » (80 %) comme étant deux catégories utiles à la promotion du français. Cependant, contrairement à l'ensemble des répondants, moins de la moitié des directions d'école sont fortement en accord que la catégorie « productions culturelles » est utile pour promouvoir le français. De plus, les catégories, « Échanges entre les élèves d'autres écoles, d'autres provinces » (60 %) et « Activités dans le cadre d'un événement » (60 %), obtiennent plus d'appui des directions d'école que de l'ensemble des répondants. En dernier lieu, un peu plus de la moitié des répondants et des directions d'école ne sont pas fortement en accord que la catégorie « Création de structures » aide à promouvoir le français. Il est important de souligner qu'aucun répondant n'était fortement en désaccord ou en désaccord avec l'énoncé.

Tableau 10 -Réponses aux questions 19-25 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont classifiées selon sept catégories. Indiquez si, pour chaque catégorie, les pratiques sont utiles pour aider les directions d'école à promouvoir le français dans leur école.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
Catégories	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Activités pédagogiques dans l'école ou la classe	0	0	0	0	2	8,3	2(1)	8,3	20(4)	83,3	24(5)	100
Projet exploitant des TIC	0	0	0	0	1	4,2	10(2)	41,7	13(3)	54,2	24(5)	100
Projet d'échange avec la communauté	0	0	0	0	3	12,5	8(1)	33,3	13(4)	54,2	24(5)	100
Productions culturelles	0	0	0	0	1	4,2	10(3)	41,7	13(2)	54,2	24(5)	100
Échanges entre les élèves d'autres écoles, d'autres provinces	0	0	0	0	0	0	12(2)	50	12(3)	50	24(5)	100
Activités dans le cadre d'un événement	0	0	0	0	1	4,2	12(2)	50	11(3)	45,8	24(5)	100
Création de structures	0	0	0	0	2	8,3	12(3)	50	10(2)	41,7	24(5)	100

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

La deuxième série de questions de cette section porte sur l'utilité des catégories de pratiques pour aider les directions d'école à développer la construction identitaire. Les données du tableau 13 indiquent que l'ensemble des répondants sont fortement en accord que les pratiques des catégories suivantes sont utiles pour les aider à développer la construction

identitaire: « Projet d'échange avec la communauté » (79,2 %), « Productions culturelles » (70,8 %), « Échanges entre les élèves d'autres écoles, d'autres provinces » (66,7 %), « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » (62,5 %), « Activité dans le cadre d'un événement » (58,3 %), « Projet exploitant des TIC » (50 %) et « Création de structures » (50 %).

Quant aux cinq directions d'école, les résultats indiquent que quatre (80 %) sont fortement en accord que les pratiques des catégories « Projet d'échange avec la communauté », « Productions culturelles » et « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » aident les directions d'école à développer la construction identitaire. Ensuite, les résultats indiquent que trois directions (60 %) sont fortement en accord que les pratiques des catégories « Échanges entre les élèves d'autres écoles, d'autres provinces », « Activités dans le cadre d'un événement », « Projet exploitant des TIC » et « Création de structures » sont utiles pour promouvoir la construction identitaire. Les résultats obtenus par l'ensemble des répondants sont similaires aux résultats obtenus par les directions. Nous constatons que les catégories « Projet d'échange avec la communauté » et « Productions culturelles » sont considérées très utiles pour une forte proportion de l'ensemble des répondants et des directions d'école. Pour les deux catégories « Projet exploitant des TIC » et « Création de structures », seulement 50% des répondants ont mentionné être fortement en accord qu'elles aident à développer la construction identitaire. Il est important de mentionner qu'aucun répondant n'a indiqué fortement en désaccord ou en désaccord avec l'énoncé.

Tableau 11- Réponses aux questions 26-32 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont classifiées selon sept catégories. Indiquez si, pour chaque catégorie, les pratiques sont utiles pour aider les directions d'école à promouvoir la construction identitaire dans leur école.

Catégories	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Projet d'échange avec la communauté	0	0	0	0	2	8,3	3(1)	12,5	19(4)	79,2	24(5)	100
Productions culturelles	0	0	0	0	1	4,2	6(1)	25	17(4)	70,8	24(5)	100
Échanges entre les élèves d'autres écoles, d'autres provinces	0	0	0	0	1	4,2	7(2)	29,2	16(3)	66,7	24(5)	100
Activités pédagogiques dans l'école ou la classe	0	0	0	0	4	16,7	5(1)	20,8	15(4)	62,5	24(5)	100
Activités dans le cadre d'un événement	0	0	0	0	1	4,2	9(2)	37,5	14(3)	58,3	24(5)	100
Projet exploitant des TIC	0	0	0	0	1	4,2	11(2)	45,8	12(3)	50	24(5)	100
Création de structures	0	0	0	0	3	12,5	9(2)	37,5	12(3)	50	24(5)	100

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

En somme, pour aider à la promotion du français, il semble que la catégorie de pratiques « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » est privilégiée par plusieurs répondants. En effet, plus de 80 % des répondants affirment qu'ils sont fortement en accord que les pratiques de cette catégorie sont utiles pour aider les directions d'école à promouvoir le français dans leur

école. Comparativement, la catégorie privilégiée pour aider à favoriser le développement de la construction identitaire est « Projet d'échange avec la communauté ». Effectivement, près de 80% des répondants affirment qu'ils sont fortement en accord que les pratiques de cette catégorie sont utiles pour aider les directions à favoriser la construction identitaire dans leur école.

En ce qui concerne les cinq directions d'école, les résultats indiquent que les catégories privilégiées pour la promotion du français sont : « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » et « Projet d'échange avec la communauté » avec une représentativité de 80%. Ensuite, les catégories favorisées chez elles pour la construction identitaire sont : « Projet d'échange avec la communauté », « Productions culturelles » et « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » avec une représentativité de 80%.

De façon générale, nous pouvons noter que les résultats obtenus par l'ensemble des répondants sont similaires aux résultats obtenus par les directions d'école. En conclusion, nous constatons que l'ensemble des répondants ainsi que les directions d'école privilégient :

- 1) la catégorie « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » pour aider les directions d'école à mettre en place des pratiques de promotion du français
- 2) la catégorie « Projet d'échange avec la communauté » pour aider les directions d'école à initier des pratiques pour favoriser la construction identitaire.

Dans la prochaine section, nous abordons les résultats obtenus à la lumière du développement du leadership de compétence.

5.3.3 Développement du leadership de compétence

Les quatre questions suivantes du questionnaire tentent de déterminer la perception des leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VelTIC pour aider les directions d'écoles à développer le leadership de compétence lié à la promotion du français et à la construction identitaire au sein de leur école et de la communauté. Les données du tableau 14 indiquent que 62,5 % des répondants sont fortement en accord, 37,5 % sont en accord et 4,2 %, attestent être ni en accord, ni en désaccord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion du français *au sein de leur école* ». De plus, 37,5 % des répondants sont fortement en accord et 58,3 % des répondants sont en accord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'écoles à développer leurs compétences en promotion du français *au sein de leur*

communauté ». En somme, la majorité des répondants est en accord que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion du français tant au sein de leur école qu'au niveau de la communauté.

En ce qui concerne les cinq directions d'école, les résultats indiquent qu'elles sont quatre (80 %) fortement en accord et qu'une d'entre elles (20%) est en accord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion du français *au sein de leur école* ». Comparativement, les résultats indiquent que trois directions d'école (60 %) sont fortement en accord et deux directions d'école (40%) sont en accord avec le deuxième énoncé : « Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'écoles à développer leurs compétences en promotion du français *au sein de leur communauté* ». Tout comme les résultats de l'ensemble des répondants, les directions sont en accord que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion du français tant au sein de leur école qu'au niveau de la communauté.

Tableau 12- Réponses aux questions 35-36 : Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion du français au sein de leur école et de la communauté.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
De leur école	0	0	0	0	0	0	9(1)	37,5	15(4)	62,5	24(5)	100
De la communauté	0	0	0	0	1	4,2	14(2)	58,3	9(3)	37,5	24(5)	100

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

En ce qui a trait à la construction identitaire, les données du tableau 15 révèlent que 54,2 % des répondants sont fortement en accord et 45,8 % sont en accord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'écoles à développer leurs

compétences en construction identitaire au *sein de l'école* ». De plus, 29,2 % des répondants sont fortement en accord, 58,3 % sont en accord et 12,5 % sont ni en accord, ni en désaccord avec l'énoncé : « Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'écoles à développer leurs compétences en construction identitaire au *sein de la communauté* ».

En ce qui concerne les cinq directions d'école, les résultats indiquent que deux d'entre elles (40 %) sont fortement en accord et trois parmi elles (60 %) sont en accord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion de la construction identitaire *au sein de leur école* ». De plus, les résultats indiquent que deux directions d'école (40 %) sont fortement en accord, deux autres (40 %) sont en accord et une d'entre elles (20 %) est ni en accord, ni en désaccord avec le deuxième énoncé : « Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'écoles à développer leurs compétences en promotion de la construction identitaire *au sein de leur communauté* ». Tout comme les résultats de l'ensemble des répondants, la majorité des directions d'école sont en accord que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions à développer leurs compétences en construction identitaire tant au sein de leur école qu'au niveau de la communauté.

Tableau 13- Réponses aux questions 37-38 : Les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en construction identitaire au sein de leur école et de la communauté.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
De leur école	0	0	0	0	0	0	11(3)	45,8	13(2)	54,2	24(5)	100
De la communauté	0	0	0	0	3(1)	12,5	14(2)	58,3	7(2)	29,2	24(5)	100

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

5.3.4 Développement du leadership d'autoempowerment ou du sentiment d'efficacité personnelle

Les quatre questions se rapportant à cette section tentent de déterminer la perception des leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VelTIC pour aider les

directions d'écoles à développer le leadership d'autoempowerment ou d'efficacité personnelle lié à la promotion du français et de la construction identitaire au sein de leur école et de la communauté. Pour évaluer ce type de leadership, nous avons formulé des questions portant sur les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de promotion du français ou de construction identitaire.

Ainsi, en ce qui a trait au premier énoncé : « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de promotion du français au *sein de l'école* », 75 % des répondants sont fortement en accord et 25 % sont en accord avec cet énoncé (voir tableau 16). De plus, 45,8 % des répondants sont fortement en accord, 41,7 % sont en accord et 12,5 % sont ni en accord, ni en désaccord avec l'affirmation suivante : « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de promotion de français au *sein de la communauté* ».

En ce qui a trait aux réponses des cinq directions d'école, les résultats indiquent que quatre d'entre elles (80 %) sont fortement en accord et une seule (20 %) est en accord avec les deux énoncés « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de promotion du français au *sein de son école* » et « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de promotion du français au *sein de la communauté* ». Tout comme les résultats de l'ensemble des répondants, les directions d'école sont en accord que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à mettre en place une nouvelle pratique de promotion du français au sein de leur école et de la communauté.

Tableau 14- Réponses aux questions 39-40 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de promotion du français au sein de son école et de la communauté.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
De son école	0	0	0	0	0	0	6(1)	25	18(4)	75	24(5)	100
De la communauté	0	0	0	0	3	12,5	10(1)	41,7	11(4)	45,8	24(5)	100

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

En ce qui concerne l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de construction identitaire au *sein de son école* », 58,3 % des répondants sont fortement en accord et 41,7 % des répondants sont en accord avec celui-ci (voir tableau 17). Également, 41,7 % des répondants sont fortement en accord, 45,8 % sont en accord et 8,3 % sont ni en accord, ni en désaccord et 4,2 %. Un seul répondant est fortement en désaccord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de construction identitaire au *sein de la communauté* ». Ce dernier répondant occupe un poste en enseignement et semble avoir choisi « fortement en désaccord » une seule fois dans tout le questionnaire.

Les résultats des cinq directions d'école indiquent que trois (60 %) sont fortement en accord et deux (40 %) sont en accord avec les deux énoncés « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de construction identitaire au *sein de son école* » et « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de construction identitaire au *sein de la communauté* ». Tout comme les résultats obtenus pour l'ensemble des répondants, les directions sont en accord que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à mettre en place une nouvelle pratique de construction identitaire au sein de leur école et de la communauté, donc de pratiquer un leadership d'autoempowerment. Les données du tableau 17 en font foi.

Tableau 15- Réponses aux questions 41-42 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une nouvelle pratique de construction identitaire au sein de son école et de la communauté.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
De son école	0	0	0	0	0	0	10(2)	41,7	14(3)	58,3	24(5)	100
De la communauté	1	4,2	0	0	2	8,3	11(2)	45,8	10(3)	41,7	24(5)	100

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

5.3.5 Développement du leadership lié au patrimoine

Les quatre prochaines questions cherchent à déterminer si les pratiques de VelTIC aident les directions d'école à développer leur leadership lié au patrimoine, soit à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel et à guider les jeunes vers un avenir dans lequel ils sauront exprimer leur fierté francophone au sein de leur école et de la communauté. Le premier énoncé porte sur le développement d'une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au sein de leur école. Les données du tableau 18 indiquent que 54,2 % des répondants sont fortement en accord, 33,3 % sont en accord, 4,2 % sont ni en accord, ni en désaccord et 8,3 % sont en désaccord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC aident les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au sein de son école ». Les résultats montrent que deux répondants ayant indiqué « en désaccord » pour cet énoncé occupent des postes en enseignement et en animation culturelle.

Le deuxième énoncé porte sur le développement d'une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au sein de la communauté, les résultats montrent que seulement 37,5 % des répondants sont fortement en accord, 45,8 % sont en accord, 4,2 % sont ni en accord, ni en désaccord et 8,3 % sont en désaccord avec l'énoncé « Les

pratiques recensées dans VelTIC aident les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au *sein de la communauté* ». Les résultats montrent qu'un des deux répondants qui a indiqué « en désaccord » pour cet énoncé est le même que pour l'énoncé précédent. Le deuxième répondant ayant indiqué « en désaccord » pour cet énoncé est une direction d'école. Celle-ci a aussi indiqué « ni en accord, ni en désaccord » pour le premier énoncé. Un participant, qui occupe un poste en enseignement, a répondu « ne s'applique pas », ce qui fait en sorte que nous avons un taux de réponse de 95,8 % pour cette question.

En ce qui concerne les cinq directions, les résultats indiquent que deux d'entre elles (40 %) sont fortement en accord, deux (40 %) sont en accord et une (20 %) est ni en accord, ni en désaccord avec les deux énoncés « Les pratiques recensées dans VelTIC aident les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au *sein de son école* » et « Les pratiques recensées dans VelTIC aident les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au *sein de la communauté* ». En somme, nous pouvons constater que les résultats obtenus des répondants occupant un poste de direction d'école reflètent sensiblement les résultats obtenus par l'ensemble des répondants.

De façon générale, nous pouvons noter que la majorité des répondants sont en accord que la ressource hypermédias VelTIC peut aider les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au sein de leur école et de la communauté. Toutefois, il est important de nuancer que ces questions ont obtenu des résultats plus faibles que les autres sections du questionnaire (voir tableau 18).

Tableau 16- Réponses aux questions 43-44 : Les pratiques recensées dans VelTIC aident les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au sein de son école et de la communauté.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
De son école	0	0	2	8,3	1(1)	4,2	8(2)	33,3	13(2)	54,2	24(5)	100
De la communauté	0	0	2(1)	8,3	1	4,2	11(2)	45,8	9(2)	37,5	23(5)	95,8

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

Les deux prochains énoncés tentent de déterminer si les répondants croient que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante. Les données du tableau 19 montrent que 70,8 % sont fortement en accord et 29,2 % sont en accord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au *sein de son école* ». Pour l'affirmation : « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au *sein de la communauté* », les données indiquent que 50 % des répondants sont fortement en accord, 37,5 % sont en accord et 8,3 % sont ni en accord ni en désaccord avec celle-ci. Tout comme la dernière série de questions, un répondant indique « ne s'applique pas » pour cet énoncé, ce qui explique le taux de réponse de 95,8 % pour cet énoncé (voir tableau 19). En se basant sur les résultats ci-dessus, les répondants croient plus fortement que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté sera vivante au sein de l'école plutôt qu'au sein de la communauté.

En traitant les réponses des directions d'école, il semble que quatre d'entre elles (80 %) sont fortement en accord et une seule (20 %) est en accord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes vers un

avenir où leur fierté francophone sera vivante au *sein de son école* ». Les résultats indiquent aussi que deux directions (40 %) sont fortement en accord et trois (60 %) sont en accord avec l'énoncé « Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au *sein de la communauté* ». En somme, nous constatons que les résultats obtenus par l'ensemble des répondants ainsi que des directions d'école montrent qu'ils sont en accord que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au sein de l'école et de la communauté. Cependant, dans les deux cas, les résultats sont plus faibles en ce qui a trait à l'énoncé portant sur « la communauté ».

Tableau 17- Réponses aux questions 45-46 : Les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au sein de son école et de la communauté.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
De son école	0	0	0	0	0	0	7(1)	29,2	17(4)	70,8	24(5)	100
De la communauté	0	0	0	0	2	8,3	9(3)	37,5	12(2)	50	23(5)	95,8

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

Les résultats montrent que l'ensemble des répondants affirment que les pratiques recensées dans velTIC peuvent aider les directions d'école à développer un leadership lié au patrimoine.

5.4 Partie IV : Mon utilisation de VelTIC en tant que directions et futures directions d'école

La quatrième partie du questionnaire est composée de quatre questions et s'intitule « Mon utilisation de VelTIC ». Ces questions tentent de déterminer si les répondants ont l'intention, éventuellement, de mettre en place des pratiques recensées dans le dispositif hypermédias VelTIC. Pour le premier énoncé « En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées de *ma province* afin de mettre en place des pratiques de *promotion du français dans mon école* », les données du tableau 20 révèlent que 45,8 % des répondants sont fortement en accord, 25 % sont en accord, 8,3 % sont ni en accord, ni en désaccord et finalement 8,4 % sont en désaccord ou fortement en désaccord avec cet énoncé. En ce qui a trait à la construction identitaire, 45,8 % des répondants sont fortement en accord, 29,2 % sont en accord, 4,2 % sont ni en accord, ni en désaccord et 8,4 % sont en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé « En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées de *ma province* afin de mettre en place des pratiques de *construction identitaire dans mon école* ». Il est pertinent de souligner que trois répondants indiquent « ne s'applique pas » aux deux énoncés.

En ce qui concerne les trois directions d'école qui ont répondu à cette série de questions, les résultats indiquent que deux (66,7 %) sont fortement en accord et qu'une (33,3 %) est ni en accord, ni en désaccord avec les énoncés « En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées de *ma province* afin de mettre en place des pratiques de *promotion du français dans mon école* » et « En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées de *ma province* afin de mettre en place des pratiques de *construction identitaire dans mon école* ». De façon générale, nous notons que les résultats obtenus de l'ensemble des répondants sont semblables aux résultats des directions d'école. En effet, la majorité des répondants semblent être en accord avec l'énoncé « En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées de *ma province* afin de mettre en place des pratiques de *promotion du français et de construction identitaire dans mon école* ». Toutefois, deux répondants (8,4 %) semblent être en désaccord avec cette affirmation (voir tableau 20).

Tableau 18- Réponses aux questions 47-48 : En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées de ma province afin de mettre en place des pratiques de promotion du français et de construction identitaire dans mon école.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Promotion du français	1	4,2	1	4,2	2(1)	8,3	6	25	11(2)	45,8	21(3)	87,5
Construction identitaire	1	4,2	1	4,2	1(1)	4,2	7	29,2	11(2)	45,8	21(3)	87,5

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

Les deux prochaines questions portent sur les pratiques recensées dans les autres provinces. Les données du tableau 21 montrent que 45,8 % des répondants affirment qu'ils sont fortement en accord, 33,3 % sont en accord, 8,3 % sont ni en accord, ni en désaccord et 8,3 % sont fortement en désaccord avec l'énoncé « En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées d'autres provinces afin de mettre en place des pratiques de *promotion du français* dans mon école » (voir tableau 21). En ce qui a trait aux pratiques en construction identitaire des autres provinces, nous constatons une grande dispersion des données, soit 41,7 % des répondants sont fortement en accord, 25 % sont en accord, 16,7 % sont ni en accord, ni en désaccord, 8,3 % sont en désaccord et 4,2 % sont fortement en désaccord. De plus, une répondante qui occupe un poste d'enseignement indique « ne s'applique pas » aux énoncés de cette série, ce qui explique un taux de réponse de 95,8 %

En ce qui a trait aux cinq directions d'école, les résultats indiquent que trois d'entre elles (60 %) sont fortement en accord, une (20 %) est en accord et une (20 %) est ni en accord ni en désaccord avec les deux énoncés « En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées d'autres provinces afin de mettre en place des pratiques de *promotion du français* dans mon école » et « En tant que directeur-trice d'école ou futur leader,

je vais utiliser des pratiques recensées *d'autres provinces* afin de mettre en place des pratiques de *construction identitaire* dans mon école ».

En somme, les résultats de l'ensemble des répondants ainsi que ceux des directions d'école montrent qu'une proportion importante estime qu'elle utilisera les pratiques d'autres provinces afin de mettre en place des pratiques de promotion du français et de construction identitaire dans leur école (voir tableau 21).

Tableau 19- Réponses aux questions 49-50 : En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées d'autres provinces afin de mettre en place des pratiques de promotion du français et de construction identitaire dans mon école.

	Fortement en désaccord		En désaccord		Ni en accord, ni en désaccord		En accord		Fortement en accord		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Promotion du français	2	8,3	0	0	2(1)	8,3	8(1)	33,3	11(3)	45,8	23(5)	95,8
Construction identitaire	1	4,2	2	8,3	4(1)	16,7	6(1)	25	10(3)	41,7	23(5)	95,8

*Légende : Les données entre les parenthèses représentent les réponses des directions d'école.

Dans la prochaine section, nous allons examiner les commentaires des répondants rédigés dans la dernière section du questionnaire.

5.5 Partie V : Commentaires

Cette dernière section du questionnaire visait à récolter les commentaires des répondants. De façon générale, les commentaires des répondants étaient très positifs. Nous n'avons pas obtenu de commentaires négatifs. Nous avons classé les réponses en deux catégories: les commentaires positifs à l'égard du système et les commentaires indiquant que celui-ci n'est pas encore suffisamment connu. Première série de commentaires:

- « Continuons le beau travail afin de s'unifier en tant que communauté! »
- « J'ai trouvé le site très intéressant. En consultant les différentes pratiques, j'ai remarqué plusieurs exemples qui me semblent très utiles pour une école qui cherche à promouvoir la francophonie. J'ai même trouvé des exemples provenant de mon école secondaire! »

Deuxième série de commentaires:

- « Site simple et convivial. Site encore trop méconnu et sous-exploité. »
- « Ce site est une très belle découverte que je vais partager avec ma direction et les membres du personnel de mon école. Pleins de belles idées ! Merci ! »
- « (...) je trouve que ce site est un vrai bijou pour des ressources d'activités. Par contre, c'est la première fois que j'entends parler de VelTIC...il serait bien de promouvoir ce site auprès des directions pour qu'un partage encore plus laborieux se fasse à travers le pays. Je pense entre autres aux exemples de mon école, qui, je suis certaine, ne connaît pas l'existence du site. Je le communiquerai à la direction, mais il ne faut pas se fier à l'effet bouche à oreille pour promouvoir un tel site. »
- « Je connaissais déjà le site Veltic et je l'utilise en tant qu'enseignante simplement pour trouver de nouvelles idées de projets. Je suis certaine que lorsque la promotion du site aura plus d'ampleur, les directions scolaires vont l'utiliser avec enthousiasme. »

Nous constatons, par les commentaires obtenus, que les leaders éducationnels croient que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent être utiles pour les directions d'école. Cependant, nous pouvons aussi noter que la ressource hypermédias VelTIC demeure un outil peu connu par les leaders éducationnels. En ce qui a trait aux commentaires des directions d'école, quatre ont commenté la ressource:

- J'ai beaucoup apprécié ce site et je le garde dans ma liste de sites à revoir. Je vais aussi le partager avec les directions des autres écoles de mon conseil scolaire et même avec les conseillers au sein du conseil scolaire. Je trouve qu'il est un outil précieux, surtout pour ceux d'entre nous qui vivent dans des régions rurales et dans des provinces où le français est très minoritaire. Merci de m'avoir donné ce bijou!
- Il s'agit d'un site avec des activités très intéressantes. Par contre, je trouve dommage, venant de l'Alberta, qu'aucune activité ne soit listée.
- Il serait bien que les Facultés en éducation qui offrent la qualification de direction d'école soient au courant de ce site. Il est très intéressant et j'ai eu l'occasion de noter des pratiques que je mettrai en œuvre dans les écoles à venir.

- *Excellent site. Je vais le consulter pour m'inspirer et offrir des idées à mes collègues. Merci.*

Tout comme les commentaires obtenus par l'ensemble des répondants, les commentaires des directions d'école sont très positifs. Une direction d'école provenant de l'Alberta mentionne l'absence de pratiques de sa province. Tel que nous l'avons souligné précédemment, il n'existait pas de pratiques de la province de l'Alberta lors de la collecte de données.

Suite à la présentation des résultats, passons au chapitre de la discussion des résultats.

CHAPITRE 6 : Discussion des résultats

Dans le présent chapitre, nous analysons les résultats afin de répondre spécifiquement à nos deux questions de recherche : 1) quelle perception ont les leaders éducationnels quant à l'importance du leadership d'une direction d'école par rapport à la promotion du français et à la construction identitaire? et 2) quelle perception ont les leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VeTIC pour aider les directions d'écoles à développer a) un leadership de compétence, b) un leadership autoempowerment et d'efficacité personnelle et c) un leadership lié au patrimoine et ce pour favoriser la promotion du français et la construction identitaire au sein de l'école et de la communauté?

6.1 Réponse à la question 1 : quelle perception ont les leaders éducationnels quant à l'importance du leadership d'une direction d'école par rapport à la promotion du français et à la construction identitaire?

Pour répondre à notre première question de recherche, « Quelle perception ont les leaders éducationnels quant à l'importance du leadership d'une direction d'école par rapport à la promotion du français et à la construction identitaire? », nous analysons les réponses reçues par rapport aux énoncés : « le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir le français auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté » et « le leadership d'une direction d'école est important pour promouvoir la construction identitaire auprès des élèves, de l'équipe-école, des parents et de la communauté ».

Bien que les résultats indiquent un fort degré d'accord quant à l'importance du leadership d'une direction d'école pour la promotion du français et la construction identitaire auprès de l'équipe-école, des élèves, des parents et de la communauté, il demeure que les résultats liés au leadership pour promouvoir la construction identitaire sont inférieurs aux résultats du leadership pour la promotion du français. Ces résultats ne sont pas étonnants, car, selon nos lectures, la construction identitaire est un concept complexe et encore peu d'individus peuvent comprendre tout son sens. Tel que nous l'avons vu précédemment, nous pouvons définir la construction identitaire comme un processus hautement dynamique qui a pour but d'outiller l'individu à gérer les tensions externes pour développer l'autonomie intellectuelle, les compétences dans l'agir et le sentiment d'appartenance à un groupe (Godin et al., 2004; Landry et Rousselle, 2003). Nos lectures montrent que ce terme ambigu demeure peu défini et peu compris par plusieurs leaders

éducatifs. Parallèlement, selon nos résultats, il semble que nos répondants jugent que les directions d'école sont peu outillées pour réaliser des pratiques de construction identitaire. Tel que nous l'avons vu dans la recension des écrits, il existe peu d'outils destinés aux directions d'école pour les aider à mieux comprendre leur rôle dans la construction identitaire et à mettre en place des pratiques de construction identitaire. Il est indéniable que les directions devraient avoir des ressources pertinentes, adaptées et accessibles afin de les aider dans ce rôle important.

D'après le modèle des balanciers compensateurs de Landry (2007), trois milieux influencent le développement langagier d'un individu : le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socio-institutionnel. Il est certain que le milieu scolaire et les directions d'école occupent un rôle essentiel dans le développement de la construction identitaire des élèves. Toutefois, le milieu scolaire ne représente qu'un des trois milieux qui influencent le développement langagier des élèves. Également, nous considérons que la construction identitaire se réalise difficilement en milieu scolaire. En effet, le milieu scolaire ne peut faire ce développement seul, il nécessite l'appui du milieu familial et du milieu socio-institutionnel. Alors, les directions d'école et les enseignants peuvent difficilement mettre en place des pratiques de construction identitaire sans l'appui des parents et de la communauté. Rappelons que les résultats montrent que les répondants sont plus en accord en ce qui concerne le fait que l'ensemble des pratiques recensées dans le système VelTIC sont utiles pour aider les directions d'école à promouvoir le français dans leur école que pour les aider à développer la construction identitaire. En fait, nous considérons que les pratiques de promotion du français peuvent se réaliser facilement en classe sans l'appui du milieu familial et du milieu socio-institutionnel. Alors que les pratiques de construction identitaire s'accomplissent difficilement à l'école sans l'appui des parents et du milieu social, car la construction identitaire est un processus complexe qui implique plusieurs intervenants dans différents contextes. En effet, la construction identitaire est un processus qui débute avant la maternelle et qui perdure au-delà de la 12^e année. Malgré le fait que l'école joue un rôle primordial, il est aussi important de bien encadrer les élèves à l'extérieur de l'école.

En somme, nos résultats montrent que les répondants croient que les pratiques recensées dans la ressource hypermédias VelTIC sont utiles pour aider la direction à mettre en place des pratiques de promotion du français, mais ils sont moins convaincus que la ressource peut aider la direction d'école à mettre en place des pratiques de construction identitaire. Tel que mentionnée,

le concept de la construction identitaire demeure ambigu pour les directions d'école et celles-ci sont peu outillées afin d'accomplir cette tâche..

Les pratiques recensées dans le dispositif VelTIC ont été classifiées selon sept catégories différentes : projet exploitant des TIC, projet d'échange avec la communauté, productions culturelles, échanges entre les élèves d'autres provinces, activités scolaires pédagogiques dans l'école et les classes, activité dans le cadre d'un événement national, provincial et création de structures. Les résultats exposent que certaines catégories sont considérées plus utiles que d'autres pour aider la direction d'école quant à la promotion du français et à la construction identitaire. La catégorie privilégiée est « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe », car plus de 80 % des répondants sont fortement en accord que cette catégorie de pratiques peut aider les directions d'école à promouvoir le français dans leur école. Alors que moins de 55% des répondants affirment être fortement en accord que les trois catégories suivantes « projet d'échange avec la communauté; Productions culturelles et Échanges entre les élèves d'autres écoles, d'autres provinces » sont jugées utiles pour le développement de la construction identitaire.

De façon générale, il est pertinent de souligner que la catégorie « création de structure » a obtenu un plus faible taux d'appui des répondants comparativement aux autres catégories. Ce qui est fort étonnant car, dans la catégorie « création de structure », nous retrouvons des activités telles que la création d'un rayon de livres francophones ou franco-ontariens à la bibliothèque et l'instauration d'un club de lecture pendant les vacances d'été. Cette dernière activité encourage non seulement la lecture en français, mais aussi crée un espace francophone où les élèves peuvent parler en français pendant les vacances d'été. Étant donné que moins de participants sont fortement en accord que cette catégorie est utile pour favoriser la construction identitaire comparativement aux autres catégories, nous croyons que le titre de cette catégorie n'est pas assez explicite et peut porter à confusion.

Nous constatons que, pour l'ensemble des répondants et les directions d'école, la catégorie privilégiée pour mettre en place des pratiques de construction identitaire est « Projet d'échange avec la communauté », suivie par la catégorie « Productions culturelles ».

En analysant les pratiques de la catégorie « Projet d'échange avec la communauté », nous constatons que celles-ci favorisent le lien entre l'école, la communauté et les parents. Dans cette catégorie, nous retrouvons l'organisation par l'école d'activités dans un centre communautaire

francophone à l'Île-du-Prince-Édouard. Cette pratique permet aux élèves de vivre des activités en français à l'extérieur de l'école. Un autre exemple d'échange avec la communauté se réalise lorsque des élèves franco-manitobains vont peindre les vitrines des commerçants. Nous retrouvons aussi des pratiques qui permettent d'inclure les parents, telle que les soirées d'échange. Lors de ces soirées, les parents échangent des activités pédagogiques réussies sur la numération, la littératie et l'intimidation. Ces rencontres ont pour but de mieux outiller les parents afin qu'ils puissent s'impliquer davantage dans l'éducation francophone de leur enfant. En somme, les pratiques disponibles dans la catégorie « Projet d'échange avec la communauté » sont des activités qui permettent d'inclure les parents et la communauté dans le processus de construction identitaire de l'élève.

Nous constatons que les résultats reflètent précisément les idées véhiculées dans le modèle des balanciers compensateurs de Landry (2007). En effet, pour mettre en place des pratiques de construction identitaire efficaces, il semble essentiel qu'un partenariat soit créé entre le milieu scolaire et le milieu familial et le milieu socio-institutionnel. De fait, cette catégorie de la ressource hypermédias VeTIC suggère des pistes pratiques afin d'inclure les parents et les communautés dans les activités avec le milieu scolaire. De plus, tel que nous l'avons noté dans la définition de la construction identitaire, cette dernière est un processus « qui a pour but d'outiller l'individu à gérer les tensions externes ». En effet, c'est par des pratiques, telles que celles de la catégorie « Projet d'échange avec la communauté », que les élèves sont confrontés aux tensions externes et qu'ils apprennent à s'affirmer. Par exemple, une pratique suggérée par une direction d'école de la Colombie-Britannique est d'inviter les organismes francophones de la région à organiser des activités au sein de l'école à un prix réduit ou même gratuitement. Cette pratique encourage le partenariat entre les organismes locaux : d'une part, les organismes développent des pratiques francophones et, d'autre part, les élèves ont accès aux activités en français. Par conséquent, nous estimons avoir répondu à la première question de recherche, soit « quelle perception ont les leaders éducationnels quant à l'importance du leadership d'une direction d'école par rapport à la promotion du français et à la construction identitaire? » Voyons maintenant la réponse à la deuxième question de recherche.

6.2 Réponse à notre deuxième question : quelle perception ont les leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VelTIC pour aider les directions d'école à développer différents styles de leadership?

La deuxième question de notre étude consiste à déterminer « Quelle perception ont les leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VelTIC pour aider les directions d'école à développer a) un leadership de compétence, b) un leadership d'autoempowerment et c) un leadership lié au patrimoine et ce pour favoriser la promotion du français et la construction identitaire au sein de l'école et de la communauté? ». Dans cette section, nous tentons de répondre à cette deuxième question.

6.2.1 Le leadership de compétence

Rappelons que le leadership de compétence est la capacité de faire preuve d'une bonne compréhension de la problématique et du contexte (Lapointe, 2002). En milieu linguistique minoritaire, il est essentiel pour le leader d'être davantage sensibilisé à la réalité du contexte afin de bien répondre aux besoins des élèves et de leurs parents.

À ce sujet, les répondants de notre étude affirment que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion du français et en construction identitaire. De façon plus précise, nos résultats indiquent que l'ensemble des répondants semblent fortement croire que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer davantage leurs compétences en promotion du français au sein de l'école qu'au sein de la communauté. Similairement, l'ensemble des répondants croient fortement que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en construction identitaire davantage au sein de l'école qu'au sein de la communauté.

Tel que nous l'avons examiné dans le cadre conceptuel, le leader doit avoir une bonne connaissance du contexte historique et du contexte actuel du milieu minoritaire dans lequel les jeunes vivent afin d'exercer un leadership efficace. Selon les résultats obtenus, nous constatons que, le développement d'une meilleure compréhension du contexte a obtenu des résultats supérieurs au sein de l'école qu'au sein de la communauté. Plus précisément, les répondants mentionnent que les pratiques recensées dans VelTIC semblent aider les directions à développer

d'avantage leurs compétences en promotion du français qu'en construction identitaire et davantage à l'école qu'au sein de la communauté.

Tel que nous l'avons vu dans le modèle des balanciers compensateurs de Landry (2007), il existe une forte présence de la langue majoritaire dans un milieu minoritaire francophone. Pour cette raison, nous supposons que les leaders pédagogiques sentent que les directions d'école peuvent difficilement développer leurs compétences de promotion du français et de construction identitaire au sein de la communauté, soit, le milieu socio-institutionnel, puisqu'il est majoritairement anglophone.

Tel que nous l'avons souligné précédemment, nous supposons que ceci est dû au fait que le développement de la compétence en construction identitaire se fait grâce à un partenariat entre le milieu scolaire, le milieu familial et le milieu socio-institutionnel. Alors, sans l'appui des autres milieux, la direction d'école croit difficilement que les pratiques seules peuvent favoriser la construction identitaire.

6.2.2 Le leadership d'autoempowerment ou sentiment d'efficacité personnelle

Rappelons que la deuxième partie de la deuxième question à l'étude est: « Quelle perception ont les leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VelTIC pour aider les directions d'écoles à développer un leadership d'efficacité personnelle pour la promotion du français et la construction identitaire au sein de l'école et au sein de la communauté? » Tel que nous avons vu précédemment, le leadership d'autoempowerment est le « sentiment de contrôle et d'auto-efficacité » tel que défini pour Lapointe (2002, p. 45). Il s'agit de la perception de la direction d'école quant à ses capacités de leadership ou d'empowerment auprès de son équipe-école. Le leadership d'autoempowerment de Lapointe (2002). Pour évaluer ce type de leadership, nous avons posé deux questions aux participants de l'étude: 1) Les pratiques recensées dans VelTIC sont-elles utiles pour aider une direction d'école à mettre en place de nouvelles pratiques de promotion du français au sein de son école et de la communauté et 2) de construction identitaire au sein de son école et de la communauté.

Selon les résultats, les répondants croient que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place des nouvelles pratiques de promotion du français et de construction identitaire au sein de l'école et de la communauté. En effet, trois quart des répondants sont fortement en accord que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour

aider des directions d'école à mettre en place de nouvelles pratiques de promotion du français *au sein de l'école* et à peine la moitié des répondant croient qu'elles les aident à mettre en place de nouvelles pratiques *au sein de la communauté*. En ce qui a trait aux cinq directions d'école, 80 % d'entre elles sont fortement en accord que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider des directions d'école à mettre en place de nouvelles pratiques de promotion du français *au sein de l'école et de la communauté*.

En ce qui a trait à la construction identitaire, les résultats sont légèrement inférieurs à ceux des questions portant sur la promotion du français. Les résultats illustrent que près de soixante pourcent de l'ensemble des répondants sont fortement en accord que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider des directions d'école à mettre en place de nouvelles pratiques de construction identitaire *au sein de l'école* et seulement 42% croient fortement qu'elles sont utiles pour les aider à mettre en place de nouvelles pratiques *au sein de la communauté*. En ce qui a trait aux résultats des cinq directions d'école, 60 % sont fortement en accord que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider des directions d'école à mettre en place de nouvelles pratiques de construction identitaire *au sein de l'école et de la communauté*. Finalement, nos résultats laissent croire que les leaders éducationnels supposent que les pratiques recensées dans VelTIC permettent aux directions d'école d'être mieux outillées pour qu'elles se sentent capables et confiantes à mettre en place de nouvelles pratiques de vitalisation linguistique et ce tant à l'école que dans la communauté.

Nos résultats corroborent en partie les résultats des études de Villa (2005) et de Gearheard (2005). En effet, dans les projets menés dans la région de Navajo au Nouveau-Mexique (Villa, 2005) et dans une région du Nord de Baffin Inuktitut (Gearheard, 2005), les TIC ont joué un rôle majeur pour développer le sentiment de compétence chez les membres des communautés. Ces projets avaient pour but d'outiller les membres à utiliser des TIC aux fins de revitalisation de leur langue indigène. La création d'un cédérom interactif a permis aux leaders de ces communautés de prendre conscience de leur capacité à utiliser des TIC pour revitaliser leur langue. Dans le même ordre d'idées, les pratiques recensées dans la ressource hypermédias VelTIC permettent aux directions d'école de développer ce sentiment d'efficacité nécessaire pour mettre en place des pratiques de vitalisation ethnolinguistique au sein de l'école et de la communauté. Bref, il semble que les pratiques recensées dans VelTIC, auraient un potentiel

quant au développement du sentiment d'efficacité personnelle ou d'un leadership d'autoempowerment chez les directions d'école.

6.2.3 *Le leadership lié au patrimoine*

La troisième partie de la deuxième question de recherche est « quelle perception ont les leaders éducationnels quant à l'utilisation des pratiques recensées dans VelTIC pour aider les directions d'école à développer un leadership lié au patrimoine? » Rappelons que le leadership lié au patrimoine se définit comme suit:

un sentiment transgénérationnel en matière de protection de la langue et la culture françaises. Ce sentiment n'est pas tourné vers le passé mais plutôt vers l'avenir. Les personnes y expriment une conscience du monde sans frontières dans lequel les jeunes francophones vivent aujourd'hui et du caractère multiculturel de la francophonie canadienne. Les directrices et les directeurs d'école sentent qu'ils peuvent et doivent guider les jeunes vers un avenir où leur patrimoine francophone sera bien vivant. (Godin et al., 2004, p. 73)

Cette définition englobe deux éléments-clés: le développement du fait français multiculturel et la capacité de guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante.

En ce qui a trait au premier élément, un peu plus de la moitié des répondants sont fortement en accord que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au sein de leur école. Cependant, en comparaison, les résultats sont inférieurs en ce qui a trait au développement d'une meilleure compréhension du fait français multiculturel au sein de la communauté. Ces résultats, nous indiquent que le dispositif VelTIC consacre peu d'espace à la thématique du multiculturalisme. En fait, il n'existe pas une catégorie consacrée uniquement aux pratiques multiculturelles et les utilisateurs ne peuvent pas accéder aux pratiques qui portent sur cette thématique.

Selon Statistique Canada (2006d), « le Canada devient de plus en plus une société multilingue en raison du nombre grandissant d'immigrants n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle ». En effet, on a recensé plus de 100 langues maternelles différentes dans la population canadienne (Statistique Canada (2006d). Tel que nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs facteurs contribuent à la diminution de la proportion des francophones au Canada, tels que l'immigration, l'urbanisation, etc. (Castonguay, 2008), les mariages

hétérogènes ou mixtes (Dalley, 2006). La diversité de notre société multilingue et multiculturelle fait en sorte que les pratiques de vitalisation ethnolinguistique mises en place par les directions d'école doivent être adaptées aux besoins de notre société hétérogène. La thématique du multiculturalisme occupe une grande partie de notre société changeante et devrait aussi occuper une place dans l'outil. Nous estimons que les résultats inférieurs reflètent ce manque d'espace multiculturel sur le site.

En ce qui a trait au deuxième élément, nous constatons que les répondants croient que « les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au sein de son école et de la communauté ». De façon plus précise, les résultats montrent que les leaders éducationnels sont fortement en accord que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au sein de son école (70,8 %) et de la communauté (50 %). Les résultats montrent que les répondants croient moins que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au sein de la communauté. Toutefois, globalement nous considérons que les pratiques recensées dans la ressource VelTIC permettent de développer le leadership lié au patrimoine.

6.3 Pratiques que vous utiliserez

À la fin du questionnaire, nous avons demandé à nos participants de répondre à quatre questions : 1) En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées **de ma province** afin de mettre en place des pratiques **de promotion du français dans mon école**; 2) En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées **de ma province** afin de mettre en place des pratiques **de construction identitaire**; 3) En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées **d'autres provinces** afin de mettre en place des pratiques **de promotion du français dans mon école**; 4) En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées **d'autres provinces** afin de mettre en place des pratiques **de construction identitaire**.

Tel que nous l'avons vu précédemment, les pratiques recensées dans VelTIC proviennent de différentes provinces canadiennes. Nous avons vérifié si, d'une part, les leaders éducationnels

de notre étude avaient l'intention d'utiliser les pratiques recensées dans VelTIC et, d'autre part, si les pratiques provenant de leur province ou d'autres provinces avaient une influence. De façon générale, les répondants ont l'intention d'utiliser autant les pratiques de leur province que celles des autres provinces recensées dans VelTIC pour favoriser la promotion du français et la construction identitaire.

Toutefois, une répondante qui occupe un poste en enseignement en Alberta a indiqué être « fortement en désaccord » avec les deux énoncés portant sur l'utilisation de pratiques recensées dans VelTIC provenant de sa province. Il est important de préciser qu'au moment de la collecte de données, il n'y avait pas de pratiques disponibles sur le site VelTIC de la province de l'Alberta. Il est aussi pertinent de souligner que trois répondants indiquent « ne s'applique pas » aux deux énoncés portant sur l'utilisation des pratiques de leur province. Nous considérons que ceci est dû au fait que deux répondants sont des directions d'école qui proviennent de l'Alberta et de Terre-Neuve et au moment de la collecte de données, il n'existait pas de pratiques provenant de ces provinces dans la ressource VelTIC. Le troisième répondant est une enseignante franco-ontarienne. Nous estimons qu'elle n'a peut-être pas l'intention d'occuper une poste à la direction et c'est pour cette raison qu'elle a précisé « ne s'applique pas » pour tous les énoncés de cette section.

En ce qui a trait aux résultats obtenus aux énoncés portant sur l'utilisation des pratiques des autres provinces pour la promotion du français, nous constatons que deux répondants ont indiqué qu'ils sont « fortement en désaccord ». En effet, tout comme nous avons mentionné précédemment, ces deux répondants sont des enseignants qui travaillent en Alberta et en Ontario. Dans le même ordre d'idées, pour la construction identitaire, deux répondants ont indiqué qu'ils sont « en désaccord » qu'ils vont utiliser les pratiques recensées dans VelTIC afin de promouvoir la construction identitaire. Tel que nous avons souligné précédemment, ces répondants sont des enseignantes de la province de l'Ontario et l'enseignante ayant indiqué « fortement en désaccord » occupe un poste en Alberta.

Il est important de préciser que dans cette section les résultats obtenus sont inférieurs comparativement aux autres sections du questionnaire. Nous estimons que ces résultats sont sans doute dus au fait que les répondants sont majoritairement des enseignants et non des directions d'école. Alors, les répondants éprouvent probablement de la difficulté à déterminer s'ils vont utiliser les pratiques recensées dans VelTIC comme future direction d'école.

Globalement, nos résultats corroborent ceux de l'étude de Warschauer (1998) sur la revitalisation et la protection de la langue hawaïenne par le biais d'un bulletin électronique. Cet outil a été créé entièrement dans la langue hawaïenne par et pour les Hawaïens et offre une panoplie de ressources telles que : des articles de journaux, des projets de recherches ainsi que des légendes, des histoires et des chansons traditionnelles dans la langue hawaïenne. Également, dans les études de Villa (2005) et de Geardheard (2005), les projets avaient pour but d'outiller les membres de ces communautés à utiliser des TIC afin qu'ils puissent y intégrer et ajouter du contenu provenant de leur milieu, de leur culture donc d'eux-mêmes. Dans les deux études, le contenu du cédérom a été créé entièrement par les membres de cette communauté.

Nous estimons que les directions d'école seront davantage enclines à utiliser des pratiques issues de la ressource VelTIC puisqu'elles croient que celles-ci reflètent plus spécifiquement le contexte des Franco-Canadiens. D'ailleurs, la richesse de la ressource hypermédias VelTIC se trouve dans le contenu (les pratiques) provenant des directions d'école plutôt que dans le format de l'outil. Dans la revue de littérature, nous avons examiné les différents types de technologies disponibles. Selon Galla (2006), il existe trois niveaux d'usage des TIC pour la protection et la revitalisation des langues : « bas », « moyens » et « hauts ». Nous constatons que tous ces usages des outils technologiques favorisent la vitalisation ethnolinguistique. Or, selon nous, la richesse d'un outil repose, entre autres, sur la nature du contenu, plus spécifiquement, un contenu qui émane du groupe d'utilisateurs plutôt que sur le format de l'outil.

6.4 VelTIC peut-il contribuer à aider les directions à promouvoir le français et la construction identitaire?

À la lumière de nos lectures et des résultats obtenus grâce à cette étude, nous croyons que les pratiques recensées dans l'outil hypermédia VelTIC peuvent aider les directions d'école à promouvoir le français et la construction en milieu francophone minoritaire. Baser sur nos résultats, nous constatons que les pratiques recensées aident les directions d'école à développer différents styles de leadership afin de mettre en place un leadership efficace.

Nous constatons que les technologies semblent être un moyen efficace pour transmettre la langue et la culture des communautés minoritaires. Dans la présente section, nous allons faire un bref retour sur le nouveau modèle du leadership en milieu minoritaire francophone afin de voir si

les changements apportés au modèle sont justes. Ensuite, nous allons proposer certaines recommandations pour l'outil VelTIC qui ont été préparé à la lumière des résultats obtenus lors de cette recherche.

6.4.1 Retour sur la proposition de notre modèle

Tel que souligné dans la chapitre 3, la proposition de notre modèle conserve la forme pyramidale. Cette forme représente bien le rapport entre les étapes : les niveaux de base sont préalables au niveau supérieur. Au premier niveau, nous avons conservé le leadership de compétence, tel que suggéré dans le modèle de Lapointe (2002). Afin d'exercer un leadership efficace en milieu minoritaire, il faut avoir une base solide, soit une bonne connaissance du contexte historique, du contexte actuel et celui du futur. Nos résultats nous ont permis de constater que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer leurs compétences en promotion du français et en construction identitaire et davantage au sein de l'école qu'au sein de la communauté.

Au deuxième niveau nous avons le leadership d'efficacité personnelle. Le modèle de leadership en milieux minoritaires de Lapointe (2002) suggère le leadership d'autoempowerment qui peut être défini comme le : « sentiment de contrôle et d'auto-efficacité » (Lapointe, 2002, p. 45). Ce deuxième niveau se réfère à la croyance du leader dans ses capacités pour favoriser l'empowerment de son équipe-école. Selon les résultats, les répondants croient que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place des nouvelles pratiques de promotion du français et de construction identitaire au sein de l'école et de la communauté.

Rappelons que Lapointe (2007) propose d'éliminer le troisième niveau de la pyramide, soit le leadership participatif, que nous avons remplacé par le leadership lié au patrimoine de Godin et al. (2004). Plus précisément, à ce niveau le leader a le sentiment, le désir, de vouloir transmettre les valeurs culturelles et linguistiques aux nouvelles générations. Nos résultats révèlent qu'un peu plus de la moitié des répondants sont fortement en accord que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens au sein de leur école. En fait, le dispositif VelTIC consacre peu d'espace à la thématique du multiculturalisme, en effet, il n'existe pas de catégorie consacrée uniquement aux pratiques multiculturelles. De plus, les

résultats montrent que les leaders éducationnels sont fortement en accord que les pratiques recensées dans VelTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante au sein de son école (70,8 %) et de la communauté (50 %). Notre étude n'a pas évalué les deux derniers niveaux : le leadership transformationnel et le leadership moral, puisque nous voulons plutôt concentrer cette étude sur la thématique de la promotion du français et la construction identitaire. Nous considérons que les deux derniers niveaux font appel à un autre aspect que nous n'avons pas eu l'occasion d'aborder dans cette étude. Bref, bien que nous n'ayons pas cherché à valider notre proposition du modèle adapté, nous considérons que le nouveau modèle du leadership en milieu minoritaire francophone répond aux besoins des directions francophones au Canada.

À la suite de l'analyse de tous les résultats, nous nous proposons des recommandations afin d'améliorer l'outil VelTIC.

6.4.2 Recommandations pour le développement de VelTIC et limite de la recherche

Tout en reconnaissant que les répondants croient que les pratiques recensées dans l'outil VelTIC sont utiles pour aider les directions d'école à promouvoir le français et la construction identitaire, nous avons formulé neuf recommandations à partir des résultats obtenus pour l'équipe de chercheurs afin que ceux-ci puissent améliorer cet outil.

6.4.2.1 L'ajout du concept de la construction identitaire dans le glossaire

Dans un premier temps, les résultats montrent que les leaders éducationnels croient que les directions d'école arrivent plus difficilement à mettre en place des pratiques de construction identitaire que de promotion du français. Nous supposons que ceci est dû au fait que le concept demeure ambigu et, par conséquent, les pratiques de construction identitaire sont plus difficilement mises en place. Nous constatons aussi que le concept de la construction identitaire n'est pas défini dans le glossaire de la ressource hypermédias VelTIC. Alors, nous proposons l'ajout de la définition de ce concept essentiel afin de favoriser une meilleure compréhension chez les directions d'école et de faciliter la mise en place de pratiques qui promeuvent la construction identitaire. Dans la problématique, nous avons défini ce concept comme: un processus d'affirmation culturelle qui a pour but d'outiller l'individu à gérer les tensions externes

pour développer l'autonomie intellectuelle, les compétences dans l'agir et le sentiment d'appartenance à un groupe (Godin et al., 2004; Landry et Rousselle, 2003; cités dans la PAL, 2004;). L'ajout de cette définition dans le glossaire de la ressource hypermédias VelTIC permettra aux directions d'école de mieux comprendre ce concept ambigu. Nous sommes d'avis que ceci contribuera au développement du leadership de compétence de Lapointe (2002) chez les leaders éducationnels. Rappelons que Lapointe définit le leadership de compétence comme la « connaissance et [la] compréhension de la problématique quant à la protection de la langue et de la culture minoritaires ». Si l'information est facilement accessible par le biais du dispositif VelTIC, ceci pourrait contribuer à l'atteinte du premier niveau du modèle du leadership en milieu francophone minoritaire.

6.4.2.2 Précision du rôle et des responsabilités des directions d'école

Dans un deuxième temps, nous suggérons que la ressource hypermédias VelTIC précise le rôle et les responsabilités des directions d'école quant à la construction identitaire afin de mieux guider les leaders éducationnels franco-canadiens. Tel que nous l'avons noté dans la présentation des résultats, il est possible que les leaders éducationnels ne sachent pas quel est leur marge de manœuvre relative à la promotion de la construction identitaire. Pour ce faire, une liste intitulée « 10 pistes pour orienter les actions de la direction d'école passeur culturel » est disponible dans la *Trousse du Passeur culturel* du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2009), afin de mieux guider la direction d'école. Voici les dix pistes suggérées dans ce document, soit la direction d'école passeur culturel :

1. S'assure que le développement identitaire de l'élève occupe une place importante dans le projet éducatif de l'école.
2. S'assure que le projet éducatif de l'école valorise la culture francophone de son milieu. À cette fin, elle établit un portrait artistique et culturel de ce milieu et détermine les ressources disponibles.
3. S'assure que son engagement comme passeur culturel est partagé par le personnel de soutien et le personnel enseignant et que son approche est intégrée au sein des matières scolaires. Elle veille également à ce que celle-ci ne soit pas perçue « comme un enseignement supplémentaire, mais plutôt comme une attitude éducative qui soutient toutes les disciplines et activités de l'école de langue française en milieu minoritaire ».
4. Favorise l'action concertée en impliquant le personnel, les élèves, les parents, les artistes, la communauté et les institutions à la démarche de l'école.

5. Crée des partenariats avec des organisations artistiques et culturelles, des artistes ainsi que les organisations et institutions de la communauté. Un plan de développement communautaire favorise cette démarche.
6. Valorise la particularité de la pédagogie en milieu minoritaire.
7. Valorise les activités artistiques et culturelles, l'enseignement des arts et l'enseignement par les arts sous toutes ses formes.
8. S'assure que les activités scolaires, périscolaires et parascolaires s'arriment aux activités artistiques, culturelles et identitaires du milieu dans lequel se trouve l'école.
9. Valorise la diversité culturelle et met à la disposition des élèves une variété de produits culturels et artistiques francophones.
10. Assure la pérennité des événements artistiques et culturels de l'école.

(Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2009, p. 35).

L'ajout de cette liste permettra de mieux outiller les directions d'école et contribuera à l'atteinte du deuxième niveau du modèle de leadership en milieu minoritaire francophone : le leadership d'efficacité personnelle quant à la construction identitaire. En dressant une liste d'actions claires et précises pour les directions d'école par rapport à leur rôle dans la promotion de la construction identitaire, elles vont, selon nous, développer un sentiment d'efficacité face à leur capacité d'atteindre les objectifs. De plus, en incluant cette liste dans la ressource hypermédias VelTIC, les directions d'école pourront facilement repérer l'information.

6.4.2.3 *Liste de services et d'associations d'appui*

Dans un troisième temps, tel qu'illustré précédemment, la mise en place de pratiques de vitalisation ethnolinguistique se réalise plus difficilement dans la communauté qu'au sein de l'école. Nous supposons que ceci est dû au fait que le milieu socio-institutionnel est majoritairement anglophone. Afin de contrer cette difficulté, nous proposons que le dispositif VelTIC devrait offrir un répertoire des services et des associations d'appui aux directions d'école dans leur rôle de promotion du français et de la construction identitaire. Dans la trousse du *Passeur culturel* du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2009), quelques services et associations pour appuyer les directions d'école sont suggérés tels que : La Banque d'activités pédagogiques (BAP), la ressource *leadership et pédagogie culturels*, les programmes nationaux d'intégration des arts et de la culture dans l'éducation (*GénieArts*), le programme *Apprendre par les arts*, l'institut *Historia-Dominium* du Canada. Nous suggérons aussi l'ajout du nom et lien

des organismes d'appui tels que la *Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO)*, le *Centre canadien de leadership en évaluation (CLÉ)*, les sites Internet des ministères de l'Éducation de chaque province et territoire canadiens, la *Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA)*, la *Fédération nationale des conseillères et conseillers scolaires francophones (FNCSF)*, le site du *Gouvernement du Canada* ainsi que les documents sur la protection de la langue et de la culture. Nous suggérons aussi l'accès à quelques catalogues de pratiques: la *Banque de ressources éducatives francophone et anglophone de l'Ontario (BRÉO)*, la ressource *Zoom sur l'expertise pédagogique*, la ressource *cyber-profs.ca*, etc. De plus, il serait pertinent que VelTIC donne accès à quelques documents comme la *Trousse du Passeur culturel* et la *Politique d'aménagement linguistique (PAL)*.

6.4.2.4 *Rendre accessible les publications pertinentes*

Dans un quatrième temps, nous constatons qu'il y a parfois une fracture entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'éducation. En effet, il semble que les directions d'école ont un accès limité aux articles scientifiques. Dans la province de l'Ontario, une revue professionnelle trimestrielle intitulée « Pour parler profession » est envoyée à tous les membres de l'ordre des enseignants. Nous estimons qu'afin de rendre la recherche et l'information plus accessibles pour les directions d'école, nous proposons le développement d'une section *publications* dans la ressource hypermédias VelTIC. Si les articles sont pertinents et accessibles, les directions d'école en profiteront sûrement.

En effet, l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques publie un bulletin mensuel gratuit qui est envoyé par courriel à ceux qui se sont inscrits à la liste d'envois. Dans le même ordre d'idées, un bulletin électronique de VelTIC pourrait être envoyé par courriel ou être disponible sur le site. Dans ce bulletin, quelques pratiques vedettes pourraient être suggérées ainsi que des articles scientifiques. Cette initiative permettrait de développer davantage le leadership de compétence, chez les directions d'école. Cela permettrait aussi de diffuser les nouvelles pratiques.

6.4.2.5 *L'ajout des pratiques de la part des utilisateurs*

En cinquième lieu, tel que nous l'avons constaté précédemment, la richesse d'une technologie pour la sauvegarde et la promotion d'une langue n'est pas dans le format de l'outil

mais repose plutôt sur la pertinence du contenu, plus spécifiquement, d'un contenu qui provient du groupe d'utilisateur de l'outil. La ressource VeTIC a donc tout intérêt à accroître le nombre de pratiques dans chaque province et ce grâce à la collaboration de directions d'école qui pourraient eux-mêmes faire l'ajout de pratiques. Alors, nous croyons que les directions d'école seraient plus intéressées à se servir de l'outil s'il y avait plus de pratiques dans chaque province et si on leur offrait la possibilité d'ajouter elles-mêmes des pratiques au catalogue. Ainsi, nous suggérons que les directions d'école puissent ajouter elles-mêmes des pratiques dans l'outil. Afin de s'assurer de la pertinence des pratiques et de maintenir la qualité de l'outil, il serait nécessaire de filtrer les pratiques ajoutées sur le site par le biais d'une équipe de contrôle. Nous suggérons aussi que les directions d'école qui consultent le site puissent indiquer les pratiques utilisées et les évaluer en indiquant celles qu'elles préfèrent.

6.2.4.6 L'ajout d'une catégorie de pratiques qui favorisent la compréhension du fait français multiculturel

En sixième lieu, les résultats montrent que les leaders éducationnels croient que les pratiques recensées dans VeTIC sont utiles pour aider une direction d'école à guider les jeunes vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante. Cependant, les résultats sont plus faibles en ce qui a trait au développement d'une meilleure compréhension du fait français multiculturel chez les Franco-Canadiens. Ces résultats s'expliquent par le fait qu'il n'existe pas une catégorie pour des pratiques axées sur le multiculturel. Afin de mieux représenter les réalités de notre société multiculturelle, nous suggérons l'ajout d'une catégorie qui regroupe toutes les pratiques qui favorisent le multiculturalisme. L'ajout de cette nouvelle catégorie permettra d'atteindre le troisième niveau de notre modèle : le leadership lié au patrimoine.

6.2.4.7 L'ajout d'une catégorie de pratiques de construction identitaire

Dans un septième temps, nous avons constaté que les répondants croient que les pratiques recensées dans VeTIC permettent de mettre en place davantage des pratiques de promotion du français que de construction identitaire. Répétons que le processus de la construction identitaire d'un élève implique plusieurs intervenants de différents milieux : le milieu scolaire, familial et socio-institutionnel. Malgré le fait que l'école et les directions d'école occupent un rôle essentiel dans la construction identitaire d'un élève, ce processus complexe implique aussi l'intervention

de la famille et de la communauté. Or, il n'existe aucune catégorie axée sur cet aspect, nous suggérons l'ajout d'une nouvelle catégorie intitulée : « construction identitaire ». Cette catégorie pourrait inclure des pratiques qui existent déjà dans le catalogue et qui ont comme but de promouvoir la construction identitaire. Par conséquent, les directions pourront mieux repérer des pratiques de construction identitaire et seront plus aptes à les mettre en place dans leur école.

6.4.2.8 Définition des catégories

En huitième lieu, il serait pertinent d'ajouter une courte description des différentes catégories de pratique. Les résultats montrent que la catégorie « création de structure » a obtenu des résultats inférieurs par rapport à l'ensemble des catégories de pratiques. Nous estimons que l'ensemble des répondants a éprouvé une certaine difficulté à concevoir que des activités plutôt structurelles pourraient aussi être bénéfiques pour promouvoir le français et la construction identitaire. Il serait donc pertinent d'ajouter une courte description des catégories afin de mieux guider les utilisateurs dans la recherche de pratiques.

6.4.2.9 Forum de discussion

En dernier lieu, l'ajout d'un forum de discussion pourrait permettre de favoriser le réseautage entre les directions d'école. Elles pourraient poser des questions ainsi que discuter des situations rencontrées. Des thèmes de discussion seraient suggérés afin de stimuler le dialogue entre les leaders éducationnels des différentes provinces. Ce forum permettrait aussi aux directions d'école d'échanger sur des pratiques, de suggérer des formations pertinentes, de proposer de nouveaux outils et de faire connaître des associations ou des personnes pouvant apporter leur appui. Ce forum serait un espace d'échange virtuelle pour les directions d'école afin qu'elles puissent s'entraider et s'exprimer.

6.5 Limite de l'étude

Dans le cadre de notre étude nous avons rencontré quelques limites : les caractéristiques de la chercheuse, le choix de l'instrumentation et l'échantillon limité.

La première limite que nous avons identifiée dans le cadre de cette étude porte sur les caractéristiques de la chercheuse. Étant donné que nous nous identifions à la population-cible, franco-canadienne, il est possible que nos croyances aient influencé l'analyse des données.

Cependant, puisque nous faisons partie de la communauté à l'étude, nous avons une bonne connaissance du contexte et de cette communauté, ce qui nous permet de mieux comprendre certains aspects lors de l'analyse. Selon Paquette-Frenette (2005), « les avantages d'une analyse menée par une personne qui comprend le contexte dépassent les désavantages du biais potentiel » (p. 118).

Une deuxième limite est le choix de l'instrumentation : le questionnaire en ligne. Un aspect essentiel dans l'élaboration d'un questionnaire est la formulation des questions. Selon Blais et Durand (2008), le chercheur doit s'assurer que les questions sont simples et précises (p. 413). Or, étant donné que notre sujet de recherche est complexe, il aurait été important de prévoir des entrevues semi-dirigées pour compléter la collecte de données. Des entrevues semi-dirigées auraient permis de mieux comprendre la réalité vécue par chacun des répondants (Savoie-Zajc, 2008). À l'aide d'entrevue, les répondants auraient pu préciser pourquoi ils ont répondu d'une telle façon. De plus, nous avons utilisé uniquement des données quantitatives. Il aurait été pertinent de formuler des questions ouvertes pour enrichir les données.

La dernière limite est le type et le nombre limité de notre échantillon. Nous avons choisi de mener une étude auprès d'étudiants inscrits à un cours universitaire étant donné leur accessibilité et leur disponibilité. Nous aurions pu aussi administrer le questionnaire auprès de directions d'école, toutefois, elles sont moins disponibles et accessibles. Il serait pertinent de poursuivre cette étude avec des entrevues auprès des directions d'école en milieu minoritaire franco-canadien.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons étudié la perception des leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans VelTIC pour aider les directions d'école à promouvoir le français et la construction identitaire. Plus précisément, nous voulions connaître quelle perception ont les leaders éducationnels quant à l'importance du leadership d'une direction d'école pour promouvoir le français et la construction identitaire. Finalement, nous voulions aussi déterminer la perception des leaders éducationnels quant aux pratiques recensées dans le dispositif VelTIC pour aider les directions d'école à développer un leadership de compétence, d'efficacité personnelle et un leadership lié au patrimoine quant à la promotion du français et la construction identitaire au sein de l'école et de la communauté.

En s'appuyant sur les concepts du leadership en milieu linguistique minoritaire de Lapointe (2002) et de Godin et al. (2004) ainsi que sur la théorie du sentiment d'efficacité de Bandura (2007) comme cadre d'analyse, cette recherche a permis de développer un nouveau modèle de leadership en milieu linguistique qui prend en considération les éléments essentiels des autres modèles ainsi que le contexte minoritaire francophone. Ce nouveau modèle de leadership en milieu minoritaire francophone nous a permis de mieux cadrer notre recherche.

Selon les résultats obtenus, il appert que les leaders éducationnels perçoivent que les pratiques recensées dans VelTIC peuvent aider les directions d'école à promouvoir le français et la construction identitaire. De plus, les leaders éducationnels perçoivent que les pratiques recensées dans le dispositif VelTIC peuvent aider les directions d'école à développer un leadership de compétence et d'efficacité personnelle, et un leadership lié au patrimoine quant à la promotion du français et la construction identitaire au sein de l'école et de la communauté.

En outre, à la lumière des résultats, nous avons proposé quelques recommandations afin que l'outil VelTIC puisse mieux répondre aux besoins des directions d'école en milieu linguistique minoritaire.

En constatant le potentiel des pratiques recensées dans VelTIC pour les directions d'école en milieu linguistique minoritaire, il est évident que son développement est essentiel. Nous considérons que les recommandations proposées pourront grandement améliorer l'efficacité et l'utilisation de la ressource hypermédias VelTIC.

BIBLIOGRAPHIE

- ACED, Association canadienne de l'éducation à distance (1999). L'apprentissage ouvert et la formation à distance au Canada : Rapport présenté au Asia-Pacific Economic Cooperation Education Forum Project. *Ministre de Travaux publics et Services gouvernementaux Canada*. Canada, 46 pages.
- ACELF, Association canadienne d'éducation de langue française. (2008). Pour des interventions favorisant la construction d'une identité francophone : Définition, modèle et principes directeurs. 6 pages. [En ligne] Consulté le 13 septembre 2009 au http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Feuillet-synthese-CI.pdf.
- ACELF, Association canadienne d'éducation de langue française. (2010a). Stages de formation pour les directions d'écoles. [En ligne] Consulté le 2 juin 2010. Disponible en ligne : <http://www.acelf.ca/stages-perfectionnement/stage-direction-ecole.php>
- ACELF, Association canadienne d'éducation de langue française (2010b). Échange de courriels avec Mme Chantal Lainey, coordinatrice des stages de perfectionnement et directrice de la revue éducation et francophonie (lainey@acelf.ca).
- AEFO, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2010), Appel Téléphonique, le 2 juin 2010.
- AEFO, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (2008) À la découverte : trousse à l'intention du personnel enseignant débutant. [En ligne]. Consulté le 24 avril 2009 au : http://aladecouverte.aefo.on.ca/ma_profession/enseigner_ontario/histoire_education/index_f.php
- AEFO, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (2010). [En ligne] Consulté le 18 avril 2010 au : <http://www.aefo.on.ca/default.aspx?SID=72700975-22FF-40E2-BA4F-685D2F22AAE8&>
- ADFO, Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (2010), appel téléphonique le 2 juin 2010.
- ADFO, Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (2010). [En ligne]. Consulté le 18 avril 2010 au : <http://www.adfo.org/index.cfm?p=intro&id=14>
- Allaire, Gratien (1999). La francophonie canadienne : portraits. Collection Francophonie,

- CIDEF-AFI : Prise de parole. 222 pages.
- Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) (2010). [En ligne] Consulté le 18 avril 2010 à <http://www.aefnb.nb.ca/index.php>
- Association internationale des études acadiennes (AIEA). (2008b) La nouvelle Acadie. [En ligne] Consulté le 18 avril 2010 à <http://www2.umoncton.ca/cfdocs/aiea/index.cfm?page=nouvelle>
- Asselin, R. (2001). L'article 41 de la loi sur les langues officielles : portée, évolution et régime d'application. Bibliothèque du Parlement. Division des affaires politiques et sociales. [En ligne]. <http://www2.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb019-f.pdf>
- Association des universités de la francophonie canadienne (AUFC) (2008). [En ligne] <http://www.aufc.ca/accueil.html>.
- Babbie, E.R. (1973). *Survey Research methods*. Belmont, Californie: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris DeBoeck Université. 859 pages.
- Banque d'activités pédagogiques (2007). [En ligne]: <http://www.acelf.ca/c/bap/index.php>
- Beaud, J.-P., (2006). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4e édition) (pp. 211-242). Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Behiels, M. (2005). *La francophonie canadienne : Renouveau constitutionnel et gouvernance scolaire*. Collection Amérique française. La Presses de l'Université d'Ottawa. 432 pages.
- Billot, J, Goddard, T.J. et Cranston, N. (2007). How Principals Manage Ethnocultural Diversity: Learnings from Three Countries. *International Studies in Educational Administration*, 35(2), 3-19.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (5e édition) Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp.445-487.
- Blais, A. et Durand, C. (2008). Le sondage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4e édition). Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 387-429.
- Bock, M. et Gervais, G.(2004) *L'Ontario français : Des Pays-d'en-Haut à nos jours*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Ottawa, 271 pages.

- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel : des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et Francophonie*, 32 (2), p.62-78.
- Bouchamma, David et St-Germain (2005). Le stress chez les directeurs d'établissements scolaires, membres du Conseil Scolaire Acadien Provincial (C.S.A.P.). *McGill Journal of Education*, 40 (2), 285-303.
- Boudreau, A. (2006). Pourquoi un Conseil de l'aménagement linguistique au Nouveau-Brunswick?. *Policy Studies Center*. Nouveau-Brunswick. 10 pages. [En ligne]. Consulté le 20 mars, 2010. http://atlanticportal.hil.unb.ca:8000/archive/00000079/02/Boudreau_French.pdf
- Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*. 29(2), p.283-299.
- Canadian Education Statistics Council. (2003). Education indicators in Canada : Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003. [En ligne]. Consulté le 13 octobre 2009 à <http://www.cesc.ca/pceip/PIPCE2003-C.pdf>
- Carrière, F. (2008). Compétences et leadership des directions franco-canadiennes en milieu minoritaire canadien : Apport du système de ressources hypermédias Vel-TIC. *Projet de synthèse soumis dans le cadre du cours EDU6690 Méthodes de recherche en éducation à l'Université d'Ottawa*. Décembre 2008. 35 pages.
- Castetter, W.B. (1996). The Human Resource Function in Educational Administration. 6^{ième} éd., *Prentice-Hall*: New Jersey.
- Castonguay, C. (2008). Exogamie et anglicisation chez les minorités canadiennes-françaises. *Revue canadienne de sociologie*. 16(1). p.21-31.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*. XXIII, n°3, p.483-508.
- Choquette, R. (1980). L'Ontario français, historique. *Collection L'Ontario français*, Montréal : Éditions Études Vivantes, 272 pages.
- Choquette, R. (1984). L'Ontario et son peuple : un aperçu historique. Ontario : Ministère de l'Éducation, 48 pages. Commissariat aux langues officielles (2007). Notre histoire, notre

- parcours : ligne de temps. [En ligne] à
http://www.languesofficielles.gc.ca/html/timeline/timeline_f.php?lang=f¤tdate=1990
- CLE (Centre canadien de leadership en évaluation) (2006). *Projet de perfectionnement professionnel : formation au leadership enseignant : Phase 4*. 39 pages.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSFCB) (2010). [En ligne]
 Consulté le 11 octobre 2010 au <http://www.csf.bc.ca/default.php>.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009). [En ligne] Consulté le 20 décembre 2009 au
www.ccl-cca.ca/.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSFCB) (2010). [En ligne]
 Consulté le 15 octobre 2010 à: http://www.csf.bc.ca/nouvelles_blog/?p=391.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits. Rapport pour l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*. [En ligne].
 Consulté le 8 décembre 2010 à
<http://www.ctf-fce.ca/Documents/Resourcess/Francaise/pmm/Recension.pdf>
- CSDNE, (Octobre, 2008). *Capter la magie du public*. Pamphlet du *Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario*. [En ligne] Consulté le 14 février 2008 à:
http://www.csdne.edu.on.ca/cap/nouvelles/CAPter_la_magie_du_Public_oct_07.pdf
- Czaja, R. & Blair, J. (2005). *Designing surveys: A guide to decisions and procedures*. Thousand Oaks, Californie: Pine Forge Press.
- Dalley, P. (2006). *Héritiers des mariages mixtes: possibilités identitaires*. *Éducation et francophonie*. 34 (1). p.80-94.
- Dalley, P. (2004). *Principes pour le développement de l'identité et de l'appartenance*. In P. Dalley & Y. d'Entremont (Eds.), *Identité et appartenance en milieu scolaire. Guide à l'intention des concepteurs de programmes*. Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation.
- Danesi, M., McLeod, K. et Morris, S. (1993). *Heritage, Languages and Education : The Canadian Experience*. Oakville, Mosaic Press, 223 pages.
- Davidson, A.-L. (2007A). *Vers une compréhension de la relation entre pédagogie et intégration des TIC à travers le processus de choix des enseignants franco-ontariens*. Recherche en

- éducation en milieu minoritaire francophone, sous la direction de Herry, Y. et Mougeot, C., Les presses de l'Université d'Ottawa, p.178-186.
- Davidson, A.-L. (2007B). Relation entre les représentations que des formateurs d'enseignants se font de la pédagogie et de leurs usages des TIC. Thèse de doctorat, Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa. 329 pages.
- Davis, W. (1999). Vanishing Cultures. *National Geographic*, 196(2), 62. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Deir, E. et Fielding, J. (2001). Le Canada: Un patrimoine à raconter. Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 411 pages.
- Démoré, M., D. Lataille-Démoré et T. Karsenti. (2007) <http://www.cyber-profs.org/index.php>
- Depover, C., Karsenti, T., Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Montréal: Presse de l'Université du Québec.
- Desjardins, F. (2007). *Les technologies numériques en éducation : théorie et profils de compétences chez les enseignants francophones de l'Ontario*. Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone, sous la direction de Herry, Y. et Mougeot, C., Les presses de l'Université d'Ottawa, p.187-195.
- De Tibeiro, J. (2002), L'enseignement à distance, un défi à relever dans notre univers éducatif!. Nouvelles du Campus de Shippagan. [En ligne] Consulté le 7 décembre 2010. http://www.umoncton.ca/nouvelles/info.php?page=8&id=374&campus_selection=s
- Dias, Laurie. (1999). Integrating technology. *Learning & Leading with Technology*. 27(3). 10-21.
- Dictionnaire de l'éducation (2008). Sous la direction d'Agnès van Zanten. Quadrige : Collection Dicos Poche. 684 pages.
- Dugas, J.-F. (2010). Cyber-profs à la rescousse : Une ressource pédagogique incontournable. *Pour parler profession : La revue de l'ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Toronto, Canada, p.27-32.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences?. *Éducation et francophonie*. 32(2). 133-157. [En ligne] Consulté le 4 avril 2010 à <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Ladministrationdeleducation.pdf>
- Duquette, G. (2004). Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Francophonie d'Amérique*. 18. P.77-92.

- Franco.ca (2008), Découverte de la francophonie : Votre accès à la francophonie canadienne : Fondation ConceptArt multimedia. [En ligne]. Consulté le 26 avril 2009 à www.franco.ca
- ÉduTIC Mauricie : Comportement organisationnel : Climat organisationnel. [En ligne]. Consulté le 10 janvier 2010. http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=2788
- Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) (2004). Profil de la communauté francophone de la Colombie-Britannique. 2^e édition. FCFA du Canada. [En ligne] Consulté le 11 octobre 2010 à [http://www.lacolombiebritannique.ca/media/Profil%20de%20la%20communauté%20francophone%20de%20la%20C.-B.%20\(FCFA\).pdf](http://www.lacolombiebritannique.ca/media/Profil%20de%20la%20communauté%20francophone%20de%20la%20C.-B.%20(FCFA).pdf) Consulté le 10 avril 2010.
- Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) (2009). Profil de la communauté francophone de l'Ontario. 3^e édition. FCFA du Canada. [En ligne]. Consulté le 11 octobre 2010. http://www.fcfa.ca/profils/documents/ontario_fr.pdf
- Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) (2009). Profil de la communauté francophone du Nouveau-Brunswick. 3^e édition. FCFA du Canada. [En ligne]. Consulté le 11 octobre 2010 à http://www.fcfa.ca/profils/documents/nouveau_brunswick.pdf
- FNCSF (Fédération nationale des conseillères et conseillers scolaires francophones) (2003). Tu peux compter sur moi : Guide à l'intention du parent pour l'accompagnement de l'enfant dans son éducation en français langue première. Ottawa : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). 262 pages.
- Fowler, F.J. Jr. (2009). *Survey Research Methods* (4^e édition). Thousand Oaks, Californie: SAGE. [En ligne] Consulté le 7 octobre 2009, à : <http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=2Enm9gWeH2IC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Survey+research&ots=y2lXGgF9yK&sig=Jt4nSWfWXYpMNYtd9zBNhmECwqg#v=onepage&q=&f=false>
- Foulonneau, M. (2004). Collaborer pour de nouveaux services culturels en ligne : Protocole de collecte de métadonnées de l'Initiative des Archives Ouvertes. *Relais culture Europe*. Paris. 61 pages.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et

- la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Hors-série. p.91-116.
- Galla, C.K. (2009). Indigenous Language Revitalization and Technology From Traditional to Contemporary Domains. *Dans Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*. Reyhner, J. et Lockard, L., édi., Flagstaff, AZ: Northern Arizona University. p. 167-182.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, Basic Books, New York, 419 pages.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences : New Horizons*. Basic Books, New York. 300 pages.
- Gayfer, M. (1991). *Un aperçu de l'éducation au Canada*. Toronto: Association canadienne d'éducation, 4e édition, 65 pages.
- Gearheard, S. (2005). Using interactive multimedia to document and communicate Inuit knowledge. *Études/Inuit/Studies*, 29 (1-2). 91-114.
- Gentilucci, J. et Muto, C. (2007) Principals' Influence on Academic Achievement : The Student Perspective. *NASSP Bulletin*. National Association of Secondary School Principals. pp. 219-236.
- Gérin-Lajoie, D. 2001. Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire: le cas de l'Ontario", *Éducation et Francophonie*, 29 (1). 14 pages.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire. Prise de parole*. 190 pages.
- Gérin-Lajoie, D. (Printemps, 2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie* , 34 (1), p. 160-176.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Le rapport à l'identité dans les écoles situées en milieu francophone minoritaire. *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Les Presses de l'Université d'Ottawa. Herry, Y. et Mougeot, C. (dirs.). Collection Actexpress. P.48-56.
- Gilbert, A. et Lefebvre, M. (2008). Un espace sous tension : nouvel enjeu de la vitalité communautaire de la francophonie canadienne. Dans Thériault, J-Y, Gilbert, A. et Cardinal, L. (dir.). *L'espace francophonie en milieu minoritaire au Canada*. Fides. P.27-72.
- Gilbert, A., LeTouzé, J. Thériault et R. Landry (2004). Le personnel enseignant face au défi de

- l'enseignement en milieu minoritaire francophone (rapport final de la recherche), Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2004. [En ligne]. :<http://www.sciencesociales.uottawa.ca/circem/documents/LesdefisdeenseignementRapportfinal.pdf>.
- Giles, Howard, Richard, Y. Bourhis et Donald M. Taylor (1977). Toward a Theory of Language in Ethnic Group Relations. Dans Howard Giles (dir.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New York, Academic Press, p.307-348.
- Godin, S. et M. Basque (2007). *Histoire des Acadiens et des Acadiennes du Nouveau-Brunswick*. Éditions La Grande Marée, Nouveau-Brunswick, 160 pages.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (Automne, 2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, Numéro 18. P.63-76.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Robert Laffont, 419 pages.
- Gouvernement de l'Ontario (2008a). *Loi sur l'éducation*. [En ligne]. Consulté le 25 septembre 2008 à http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_90e02_f.htm#BK415
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2008). *Loi sur l'éducation*. visité le 25 septembre 2008
- Gouvernement du Canada (2008). Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013 : agir pour l'avenir. *Langues officielles : plan d'action pour les langues officielles*. [En ligne]. http://epe.lac-bac.gc.ca/100/205/301/pco-bcp/website/06-07-27/www.pco-bcp.gc.ca/olo/default.asp@language=f&page=action&doc=cover_f.htm
- Gouvernement du Canada (2003). Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles. [En ligne]. <http://www.canadianheritage.gc.ca/pgm/lo-ol/pubs/plan/2007-2008/actpln-fra.pdf>
- Gouvernement de l'Ontario (2004). Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) : pour l'éducation en langue française. Ontario, 100 pages.
- Groulx, A.L. (1931). *L'enseignement du français au Canada II : les écoles des minorités*. Québec : Librairie Granger Frères. 268 pages.
- Haentjens, M. et Chagnon-Lampron, G. (2004). Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone. *Fédération culturelle canadienne-française*. Canada, Ottawa, 76 pages.

- Hallinger, P., Bickman, L. et Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96 (5), pp. 527-549)-50.
- Hallinger, P. et Leithwood, L. (1996). Culture and Educationnal Administration: A case of Finding Out What You Don't Know You Don't Know. *Journal of Educational Administration*, 34 (5), p.98-116.
- Heck, R. H. (1996). Leadership and Culture: Conceptual and Methodological Issues in Comparing Models across Cultural Settings. *Journal of Educational Administration*, 34 (5), p.74-97).
- Hites, S.J. (2002). La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature. Unesco : Institut international de planification de l'éducation. Paris.132 pages.
- ILÉO. (2008a). Mise en application du cadre de leadership en Ontario. [En ligne]. Consulté le 2 décembre 2008, au <http://www.education-leadership-ontario.ca/files/FrameworkActionf.pdf>
- IsaBelle, C., Dalley, P., Desjardins, F. et Fournier, H. (2006). Pratiques de vitalisation ethnolinguistique pour les directions d'école. *Communication au Colloque de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Conférence des Sciences sociales et humaines*.
- IsaBelle, C., Duplâa, E. et Fournier, H. (2009). Online Distance Learning for Francophone Teachers and School Principals.Communication pour la Conférence international Computers and Advanced Technology in Education (CATE 2009), St.Thomas, Îles Vierges, [En ligne]. <http://www.actapress.com/Abstract.aspx?paperId=36700>
- IsaBelle, C., Fournier, H., Desjardins, F., Dalley, P. (2008). The VELTIC hypermedia system: For school principals in the promotion of the French language in Canada. Communication pour la Conférence internationale « Educational Leadership in Cultural Diversity and Globalization, Du 8 au 10 avril 2008. Thailand, Phuket.
- IsaBelle, C. et Lapointe, C. (2005). Start at the top: Successfully integrating Information and Communication Technologies in schools by training principals. *Alberta Journal of Educational Research. Alberta*, 49(2), 123-137.
- IsaBelle, C., Lapointe, C. et Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école : de la formation des directions à la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 325-343.
- IsaBelle, C. et Savoie, R. (2006). Pratique d'enseignement et d'apprentissage avec les TIC in situ

- pour des futurs enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*. 32 (1), p.133-157.
- IsaBelle, C., Savoie, R. et Vézina, N. (2002). Le système de ressources hypermédias CRÉATIC pour pallier au paradoxe technico-pédagogique vécu par les futurs enseignants. Dans Actes du Colloque International Technologies de l'information et de la Communication dans l'Enseignement d'ingénieurs et dans l'industrie (p.218-219). Lyon, France : TICE.
- IsaBelle, C. (juillet, 2010). Nouveaux gestionnaires d'écoles: Quelles compétences maîtrisent-ils ? Communication pour la 2^{ième} conférence internationale en éducation, économie et société- Paris 2010 (21 au 24 juillet 2010), Analytrics, Paris, France.
- IsaBelle, C., Fournier, H., Desjardins, F., et Dalley, P. (mai, 2008). The VelTIC hypermedia system: for school principals in the promotion of the French language in Canada.
- IsaBelle, C., Fournier, H., Desjardins, F., et Dalley, P. (mai, 2008). Sentiment of personal and collective efficacy of francophone school principals: Implementation of the VelTIC hypermedia system of resources.
- Karsenti, T. et Larose, F. (2005). Intégration des TIC dans le travail enseignant: Quand la société change, la classe doit-elle suivre? Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: Recherches et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 1-7.
- Kerr, K. A., Pane, J. F. et Heather, B. (2003). Quaker Valley Digital School District: Early Effects and Plans for Future Evaluation. *Rapport technique*. Rand Education.
- Krauss, M. 1998. The condition of native North American languages: the need for realistic assessment and action. *Int. J. Sociol. Language*, 132: 9–21
- Labrie, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi?. *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Herry, Y. et Mougeot, C. (éds.). p.1-14.
- Labrie, N. (1984). La vitalité ethnolinguistique et les caractéristiques socio-psychologiques de l'individu vivant en milieu bilingue. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme. 97 pages.
- Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin, et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. Sainte-Foy : Les presses de l'Université du Québec, p.240-263.

- Landry, R., Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 23, p.561-592.
- Landry, R., Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. In *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 46, pp. 527-553.
- Landry, R., Allard, R. (1987). Étude du développement bilingue chez les Acadiens des provinces Maritimes. In *Demain la francophonie en milieu minoritaire*, R. Thériault et J. Lafontant (dir.), Winnipeg : Centre de recherche du Collège Saint-Boniface, pp. 63-111.
- Landry, R. (1999a). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu minoritaire francophone minoritaire : Bilan et perspective*. Québec (Québec, Canada) : ACELF. [En ligne]. Consulté le 12 décembre 2008, téléaccessible au <http://www.acef.ca/liens/crde/articles/10-landry.html>.
- Landry, R. (1999b). Les éléments essentiels pour avoir des communautés minoritaires de langues officielles vibrantes. Document préparé Le Programme de contestation judiciaire du Canada. [En ligne]. Consulté le 7 septembre 2008 à <http://www.ccppcj.ca/documents/landry.html>
- Landry, R. (automne 2002a). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30, p.8-28.
- Landry, R. (automne 2002b). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30, p.29-48.
- Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démographique des enfants des ayants droits francophones selon la structure familiale*. Université de Moncton, Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. [En ligne]: http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/liberer_le_potentiel_cache_de_exogamie.pdf
- Landry, R. et Rousselle, S. (2003). Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte. Moncton : *De la Francophonie*.
- Landry, R. Deveau, K. et Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*. 34 (1), 2006, p.54-81.

- Landry, R. et Rousselle, S. (2003). Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la Charte. Moncton : *Les Éditions de la Francophonie*. 208 pages.
- Landry, R. (2007). La francité familioscolaire. *ConnEXions*. Fédération provinciale des comités de parents du Manitoba. [En ligne]. Consulté le 15 mars, 2010 à <http://www.entrepailleurs.mb.ca/pdf/ResourcessFPCP/FR-familioscolaire.pdf>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). Building schooling of the Canadian Francophone minority: a cultural autonomy model. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 133-162.
- Langlois, L. (2002). Un leadership éthique : utopie ou nécessité ?. dans L. Langlois & C. Lapointe (Eds.). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (pp. 75-93). Montréal, Chenelière-McGraw/Hill.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. dans L. Langlois & C. Lapointe (Eds.). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (pp. 37-48). Montréal, Chenelière-McGraw/Hill.
- Lapointe, C. (2007). Modèle Lapointe. Consulté le 29 octobre 2008, [En ligne]. <http://www.veltic.ca/lapointe.php> .
- Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. *La réussite scolaire Comprendre et mieux intervenir*. Lucie DeBlois (dir.). Québec : Les Presses de l'Université Laval. 39-50.
- Lapointe, C., Langlois, L. et Godin, J. (2005). The Leadership of Heritage : Searching for a Meaningful Theory in Official-Language Minority Settings. *Journal of School Leadership*, 15(2), 143-158.
- Larose, F., Grenon, V., Pearson, M., Morin, J. M. et Lenoir, Y. (2004). Les facteurs sociologiques et pédagogiques qui affectent les pratiques des enseignants du primaire au regard de l'informatique scolaire. Dans J.F. Desbiens, J. F. Cardin, et D. Martin (dir.), *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 59–81.
- Larose, F., Grenon, V., Pearson, M., Morin, J. M. et Lenoir, Y. (2004). Les facteurs sociologiques et pédagogiques qui affectent les pratiques des enseignants du primaire au regard de l'informatique scolaire. Dans J.F. Desbiens, J. F. Cardin, et D. Martin (dir.),

- Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 59–81.
- Lavoie, M. (2010/17/10). Demande Webmaster. Précisions. [« Nichol Snook fait suivre courrier électronique à «Marcel Lavoie», 2010/10/08], [En ligne]. Adresse par courrier électronique Lweat034@uottawa.ca.
- Law, N., Yuen, H.K., Ki, W.W., Li, S.C., Lee, Y. et Chow, Y. (2000). Changing classrooms and changing schools: a study of good practices in using ICT in Hong Kong schools. Hong Kong: CITE, Université Hong Kong.
- LeBlanc, M., Lirette-Pitre, N., IsaBelle, C. et Savoie, R. (2007). *CRÉATIC.ca, un système de ressources hypermédias qui permet aux apprenantes et apprenants de partager et d'échanger*. Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone, sous la direction de Herry, Y. et Mougeot, C., Les presses de l'Université d'Ottawa, p.196-202.
- Leclerc, M. (2003). Étude du changement découlant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une école secondaire de l'Ontario. *La Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 29(1).
- Leclerc, M. (2007). *Les facteurs facilitant l'intégration des TIC selon les représentations du personnel enseignant d'une école primaire francophone de l'Ontario*. Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone, sous la direction de Herry, Y. et Mougeot, C., Les presses de l'Université d'Ottawa, p.170-177.
- Leclerc, M. (2007A). Un nouveau regard sur les profils des enseignants à l'égard de l'intégration des TIC. *La Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie*, 33(2).
- Lecompte, R. et Rutman, L. (1982). Introduction aux méthodes de la recherche évaluative. Les Presses de l'Université Laval. 187 pages.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*. Hors-série. p.59-90.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., Lafortune, L. et Loiselle, J. (2003). Implantation d'une innovation : Conceptions d'enseignantes et d'enseignants du primaire relatives aux TIC. Dans L.
- Leithwood, K. , Day, C., Sammons, P. Harris, A et Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Report RR800, National College for school leadership. University of Nottingham 2006. 130 pages. [En ligne] Disponible le 2 novembre.

- Lindalh, R. (2006). The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process : A Review of the Knowledge Base. *Connexions*. [En ligne] Disponible le 16 novembre 2006 : <http://cnx.org/content/m13465/latest/>
- Loi sur l'éducation. (2008a). Gouvernement de l'Ontario. [En ligne]. Consulté le 25 septembre 2008 à http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_90e02_f.htm#BK415
- Loi sur l'éducation. (2008b). [En ligne]. Consulté le 25 septembre 2008 à <http://www.gnb.ca/0062/acts/lois/e-01-12.htm>
- Luc, É. (2004). Le leadership partagé : modèle d'apprentissage et d'actualisation. Les presses de l'Université de Montréal. Bibliothèque Nationale du Canada. Québec. 156 pages.
- Magnan, M-O. (janvier, 2008). Identité et rétention chez les anglophones de Québec : un changement générationnel. *Recherches sociographiques*, 49 (1). P.69-86.
- Murley, D.L., Keedy, J.L. and Welsh, J.F. (2008) Examining School Improvement Through the Lens of Principal and Teacher Flow of Influence in High-Achieving, High-Poverty Schools. *Leadership and Policy in Schools*. 7:4, pp.380-400.
- Male, T. (1998). The Impact of National Culture on School Leadership in England, communication présentée à Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, Californie, avril 1998.
- Martel, A. (2001). Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002. *Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles. Cité dans : R. Landry (2003). Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Commission nationale des parents francophones.
- Massey, D. (1992). Notre pays le Canada. Éditions de la Chenelière. 336 pages.
- Macpherson, R.J.S. (2000). Escaping to technology-based distributed faculty development: a case for reforming professional development in the knowledge organization. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), p. 275-291.
- Magliaro, S.G. et Shambaugh, N. (2006). Student Model of Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*, 54(1), 83-106.
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA:

- Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ministère de la formation et des collèges et des universités de l'Ontario. [En ligne]. Consulté le 20 avril 2010 à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/list/frenchlanguage.html#universities>
- Ministère de la justice (2010). La Charte canadienne des droits et libertés. Gouvernement du Canada. [En ligne]. Consulté le 8 décembre 2010 à <http://lois.justice.gc.ca/fr/charte/1.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) (2010). [En ligne]. Consulté le 18 avril 2010 à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/>
- Ministère de l'Éducation au Manitoba (2010). [En ligne]. Consulté le 20 avril 2010. <http://www.edu.gov.mb.ca/indexfr.html>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2010). [En ligne]. Consulté le 16 mars 2010. <http://www.gnb.ca/0000/index-f.asp>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2009). Trousse du passeur culturel. [En ligne]. Consulté le 11 décembre 2010 à http://www.passeurculturel.ca/documents/trousse_passeur_2009.pdf
- Ministère du Patrimoine canadien (2010), Histoire du bilinguisme au Canada. [En ligne]. Consulté le 16 mars 2010 à <http://www.pch.gc.ca/pgm/lo-ol/bllng/hist-fra.cfm>
- Moisset, J.-J., Plante, J., et Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Préface de Gérard Éthier. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Murugaiah, P. et Ming Thang, S. (2010). Development of Interactive and Reflective Learning among Malaysian Online Distant Learners: An ESL Instructor's Experience. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 11 (3), 21 pages.
- Nisan-Nelson, P.D. (2001). Technology intergration: A case of professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(1), 83-103.
- Nixon, H. (2003). New research literacies for contemporary research into literacy and media. *Reading Research Quarterly*, 38 (3), p.407-413.
- O'Donnell, R. et White, G. (Décembre, 2005) Within the Accountability Era: Principals' Instructional Leadership Behaviors and Student Achievement. *NASSP Bulletin*. National Association of Secondary School Principals. pp.56-71.
- Office des affaires francophones (OAF) (2005). Profil statistique : Les francophones en Ontario:

- Toronto, Office des affaires francophones. [En ligne]. Consulté le 5 juin 2009.
<http://www.ofa.gov.on.ca/docs/stats-2005general-fr.pdf>
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2006). Are students ready for a technology-rich world? What PISA Studies tell us. Results from Program for International Student Assessment : OCDE.
- Owens, R.G. (1998). *Organizational behavior in education*. (6^eéd.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Owens, R. G. (2004). *Organizational Behavior in Education*. Boston, Pearson.
- Paquette-Frenette, D. (2005). Les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance selon des adultes franco-ontariens. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 277 pages.
- Pelgrum, W.J. et Law, N. (2004). Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives. *UNESCO : Institut international de planification de l'éducation*. Paris, 144 pages.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*. 34 (1), p.39-53.
- Pilote, A. et Magnan, M-O.(2008), L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans Thériault, J.Y., Gilbert, A. et Cardinal, L. : L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations. Fides. pp.275-317.
- Pressey, S. L. (1926). A simple device which gives tests and scores - and teaches. *School and Society*, 23, 373-376.
- Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (2008). [En ligne].
<http://www.rccfc.ca/index.php>
- Ressources naturelles du Canada (2009). L'atlas du Canada : Langues officielles 1996, langue maternelle (français). [En ligne]. <http://atlas.nrcan.gc.ca/site/francais/maps/peopleandsociety/lang/officiallanguages/mothertonguefrench>
- Robert, P., (2003). Le petit Robert : dictionnaire de la langue française, *Dictionnaires le Robert*, 526A.
- Rocque, J. (août, 2008). *Évolution des clientèles scolaires et défis de la direction d'école en*

- milieu francophone minoritaire de l'Ouest canadien*. Dans N. Pettersen, J-S Boudrias et A. Savoie (Dir.) : Actes du 15^{ème} Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française - *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail?* Québec, QC. : Presses de l'Université du Québec.
- Ross, J.A. and Gray, P. (2006). School Leadership and student achievement: the Mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of education*. 29, 3 :798-822
- Savoie-Zajc, L. (2008). Le sondage. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4e édition) (pp. 293-316). Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schermerhorn, J.R. Hunt, J.G. et Osborn, R.N. (2002). Comportement humain et organisation. 2e édition. Traduction de Claire de Billy. Saint-Laurent : Éditions du pédagogique Site Web: ÉduTIC Mauricie : Comportement organisationnel : Climat organisationnel. [En ligne]. http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=2788
- Sharratt, L. (1999). Technology implementation: Lessons for school and district leaders. *Orbit*, 30,36-39.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24(2), 86-97.
- Smerdon, B., Cronen, S., Lanahan, L., Anderson, J., Iannotti, N., & Angeles, J. (2000). *Teachers' tool for the 21st century: A report on teachers' use of technology*. [En ligne]. Consulté le 1^{er} décembre 2010 à: <http://nces.ed.gov>
- Société franco-manitobaine (SFM). (2008). [En ligne]. <http://www.franco-manitobain.org/>
- Société historique de St-Boniface (SHSB). (2008a). Au pays de Riel. [En ligne]. http://www.shsb.mb.ca/paysriel/outils/_trousse/frs-trs-intro.html
- Solar, C. (1988). *Les connaissances liées à la transformation du cadre de référence dans la démarche féministe*. Thèse de Ph. D., inédite, Université de Montréal.
- Statistique Canada (2007a). Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle. Le quotidien. 11 décembre 2007. [En ligne]. Consulté le 18 avril 2009 à <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/071211/dq071211a-fra.htm>
- Statistique Canada (2006a). Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle. Rédigé par : Corbeil, J.P., Grenier, C. et Lafrenière, S. Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle.

- Statistique Canada. Publication hors-série. 169 pages. [En ligne].
<http://www.statcan.gc.ca/pub/91-548-x/91-548-x2007001-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2006b). Population selon la langue maternelle, par province et territoire (Recensement de 2006). [En ligne]. http://www40.statcan.ca/102/cst01/demo11b_f.htm
- Statistique Canada (2006c) Recensement de 2006 : *Le portrait linguistique en évolution*, Recensement de 2006, Ottawa, Statistique Canada. [En ligne]. Consulté le 18 juillet 2009, à : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/p5-fra.cfm>.
- Statistique Canada (2006d). Recensement de 2006 : Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006 : La baisse de la proportion des francophones et du français se poursuit. [En ligne]. Consulté le 5 avril 2010 à <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/p6-fra.cfm>.
- Statistique Canada (2006e). Recensement de 2006 : Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006 : La baisse de la proportion des francophones et du français se poursuit. [En ligne]. Consulté le 5 avril 2010 à <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/table/t7-fra.cfm>
- Statistique Canada (2006f). Recensement de 2006: Portrait de la population canadienne en 2006 : Le portrait national. Base de données : E-Stat. [En ligne]. Consulté le 11 juin 2010 à <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-550/p2-fra.cfm>
- Statistique Canada (2004). Connectivity and ICT integration in Canadian elementary and secondary schools : First results from the Information and Communications Technologies in Schools Survey, 2003-2004. Statistique Canada, Industrie Canada, Gouvernement du Canada, 62 pages.
- Statistique Canada (2001), *Au-delà de l'autoroute de l'information : un Canada réseauté*. Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique. 74 pages.
- Statistique Canada (2001). Population selon la langue maternelle, 2001, Ontario. Recensement 2001. Base de données : E-Stat. Consulté le 26 avril 2009.
- Statistique Canada (2001). Langue maternelle française, 1951-2001, Ontario. Recensement 2001. Base de données : E-Stat. Consulté le 26 avril 2009.
- Statistique Canada (2001). Distribution des âges, Francophones, 2001, Ontario. Recensement 2001. Base de données : E-Stat. Consulté le 26 avril 2009.
- Statistique Canada (2001) Répartition géographique des communautés francophones, Ontario

- Distribution des âges, Francophones, 2001, Ontario. Recensement 2001. Base de données : E-Stat. Consulté le 26 avril 2009.
- Statistique Canada (2001). Les langues au Canada : Recensement 2001. Statistique Canada. [En ligne]. Consulté le 11 juin 2010 à <http://www.statcan.gc.ca/pub/96-326-x/96-326-x2001001-fra.pdf>
- St-Germain, M., Lapointe, C. et Langlois, L. (2008). Les relations entre les écoles françaises hors Québec et leur communauté. *Francophonie d'Amérique*, 23-24, 67-110.
- Stott, K. et Tin, L. G. (1998). Leadership in Singapore Schools : The Impact of National Culture, communication présentée à la conference Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, Californie, avril 1998.
- Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*. 34(1). P.133-147.
- Tilley, S. (1998). Conducting respectful research : A critique of practice. *Canadian Journal of Education*, 23(3), pp. 316–328.
- Tremblay, A. (1991). Sondages: histoire, pratique et analyse. Boucherville: Gaëtan Morin.492 pages.
- Uhrbach, M. et van Tol, B. (2004). L'utilisation des technologies de l'information et des communications: les petites entreprises rattrapent-elles les grandes?. Analyse en bre, Statistique Canada. 8 pages.
- UNESCO (2003), Vitalité et disparition des langues. *Organisation des Nations Unis pour l'Éducation, la Science et la Culture*. 24 pages. [En ligne]. Consulté le 7 décembre 2010 : <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-FR.pdf>
- UNESCO (2005). Quantitative Research Methods in Educational Planning. International Institute for Educational Planning. Éd. Ross, K., France : Paris, 51 pages.
- UNESCO. (2007). Renforcer l'apprentissage : De l'accès au succès. Rapport de la première réunion d'experts : Définir les domaines d'action, 26-28 mars 2007. [En ligne]. Consulté le 9 mai 2009 à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155642f.pdf>
- Villa, D.J. (2002). Integrating Technology Into Minority Language Preservation and Teaching Efforts: An Inside Job. *Language, Learning and Technology*, 6 (2), p.92-101. [En ligne]. Consulté le 2 décembre 2010. <http://lt.msu.edu/vol6num2/villa/default.html>
- Van Der Maren. J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de

- l'Université de Montréal. Collection Éducation et formation.
- VelTIC. (2008). Recherche de pratique par province d'origine. [En ligne]. Consulté le 20 janvier 2009 à <http://www.veltic.ca/pratprov.php>
- VelTIC. (2008b). Page d'accueil. [En ligne]. Consulté le 20 janvier 2009 à www.veltic.ca
- VelTIC. (2008c). Glossaire. [En ligne]. Consulté le 20 janvier 2009 à <http://www.veltic.ca/glossaire.php>
- Warschauer, M. (1998). Technology and indigenous language revitalization: Analyzing the experience of Hawai'i. *Canadian Modern Language Review*, 55(1), p.140-161.
- Webber, C.F. (2003). Technology-mediated leadership development networks : Expanding educative possibilities. *Journal of Educational Administration*. 41(2), p.201-218.
- Yuen, H.K., Law, N. et Wong, K.C. (2003). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. Dans *Journal of Educational Administration*, 41 (3), p.158-170.
- Zacharev, Z. (2006). Éducation, dialogue interculturel et société de l'information. *International Review of Education* . Vol.52, 1, Springer. pp. 425–442.

ANNEXE A : Pourcentage de couples exogames francophones hors-Québec, 1971-2001.

Source : Gouvernement du Canada, 2003, p.20.

Pourcentage de couples exogames, francophones hors-Québec, 1971-2001	
1971	27%
1991	39%
2001	41%
2006	43%

ANNEXE B Population de francophones de langue maternelle, hors-Québec.

Adaptation du tableau : Population selon la langue maternelle, par province et territoire (Recensement de 2006) Source : Statistique Canada (2006b).

Provinces	Population de francophones, langue maternelle, hors-Québec	Pourcentages
Canada	939 995	100%
Ontario	488 815	52,0%
Nouveau-Brunswick	237 000	25,2%
Colombie-Britannique	63 000	6,7%
Manitoba	47 000	5,0%

ANNEXE C : Questionnaire



SONDAGE

L'UTILISATION DE L'OUTIL HYPERMÉDIAS VELTIC

PARTIE I: IDENTIFICATION

1. Sexe ☐ Féminin ☐ Masculin

2. Dans le cadre de votre travail : Que faites-vous ?

Quel pourcentage de votre tâche est consacré :

3. ...au rôle de direction ☐ Oui ☐ Non
3a. Pourcentage : () %

4. ...au rôle d'enseignant : ☐ Oui ☐ Non
4a. Pourcentage : () %

5. ...autre : ☐ Oui ☐ Non
5a. Pourcentage : () %

6. Depuis combien d'années occupez-vous cette fonction ou ces fonctions ? _____années

7. Si vous êtes à la direction, à quel niveau travaillez-vous ?

☐ Mat à 6^e ☐ Mat à 8^e ☐ Mat à 12^e ☐ 7^e à 8^e ☐ 9^e à 12^e

8. Si vous enseignez, à quel niveau d'enseignement êtes-vous ?

☐ Mat à 2^e ☐ 3^e à 5^e ☐ 6^e à 8^e ☐ 9^e à 12^e

9. Dans quelle province travaillez-vous ? _____

10. Identifiez votre concentration ou vos concentration(s) de votre programme d'études ?

	Administration éducationnelle
	Counselling éducationnel
	Enseignement, apprentissage et évaluation
	Langue seconde
	Littératies, culture et société

PARTIE II : LE RÔLE DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

1- Fortement en désaccord,
 2- En désaccord,
 3- Ni en accord ni en désaccord,
 4- En accord
 5- Fortement en accord

Le leadership d'une direction d'école est important pour **promouvoir le français** auprès:

11. Des élèves	1	2	3	4	5	N/A
12. De l'équipe-école	1	2	3	4	5	N/A
13. Des parents	1	2	3	4	5	N/A
14. Des membres de la communauté	1	2	3	4	5	N/A

Le leadership d'une direction d'école est important pour **promouvoir la construction identitaire** auprès:

15. Des élèves	1	2	3	4	5	N/A
16. De l'équipe-école	1	2	3	4	5	N/A
17. Des parents	1	2	3	4	5	N/A
18. Des membres de la communauté	1	2	3	4	5	N/A

Les pratiques recensées dans VELTIC sont classifiées selon sept catégories.

Indiquez si, pour chaque catégorie, les pratiques sont utiles pour aider les directions d'école à promouvoir le français dans leur école.

- | | |
|--|---------------|
| 19. Les pratiques de la catégorie « Projet exploitant des TIC » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |
| 20. Les pratiques de la catégorie « Projet d'échange avec la communauté » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |
| 21. Les pratiques de la catégorie « Productions culturelles » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |
| 22. Les pratiques de la catégorie « Échanges entre les élèves d'autres écoles – d'autres provinces » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |
| 23. Les pratiques de la catégorie « Activités pédagogiques dans l'école ou la classe » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |
| 24. Les pratiques de la catégorie « Activité dans le cadre d'un événement national, provincial » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |
| 25. Les pratiques de la catégorie « Création de structures » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |

Indiquez si, pour chaque catégorie, les pratiques sont utiles pour aider les directions d'école à favoriser le développement de la construction identitaire dans leur école.

- | | |
|---|---------------|
| | 1 2 3 4 5 N/A |
| 26. Les pratiques de la catégorie « Projet exploitant des TIC » sont utiles. | |
| 27. Les pratiques de la catégorie « Projet d'échange avec la communauté » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |
| 28. Les pratiques de la catégorie « Productions culturelles » sont utiles. | 1 2 3 4 5 N/A |

29. Les pratiques de la catégorie « **Échanges entre les élèves d'autres écoles – d'autres provinces** » sont utiles. 1 2 3 4 5 N/A

1 2 3 4 5 N/A

30. Les pratiques de la catégorie « **Activités pédagogiques dans l'école ou la classe** » sont utiles.

31. Les pratiques de la catégorie « **Activité dans le cadre d'un événement national, provincial** » sont utiles. 1 2 3 4 5 N/A

32. Les pratiques de la catégorie « **Création de structures** » sont utiles. 1 2 3 4 5 N/A

PARTIE III : LE SYSTÈME HYPERMÉDIAS VEL-TIC

33. J'ai consulté VelTIC :

☐
0 fois

☐
1 à 5 fois

☐
6 à 10 fois

☐
11 à 15 fois

☐
16 fois et plus

34. J'ai principalement consulté :

Les pratiques recensées dans VELTIC peuvent aider les directions d'écoles à développer leurs compétences **en promotion du français.**

35. Au sein de leur école	1	2	3	4	5	N/A
36. Au sein de la communauté	1	2	3	4	5	N/A

Les pratiques recensées dans VELTIC peuvent aider les directions d'écoles à développer leurs compétences **en construction identitaire.**

37. Au sein de leur école	1	2	3	4	5	N/A
38. Au sein de la communauté	1	2	3	4	5	N/A

Les pratiques recensées dans VELTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une **nouvelle pratique de promotion de français :**

39. Au sein de son école	1	2	3	4	5	N/A
40. Au sein de la communauté	1	2	3	4	5	N/A

Les pratiques recensées dans VELTIC sont utiles pour aider une direction d'école à mettre en place une **nouvelle pratique de construction identitaire :**

41. Au sein de son école	1	2	3	4	5	N/A
42. Au sein de la communauté	1	2	3	4	5	N/A

Les pratiques recensées dans VELTIC aident les directions d'école à développer une meilleure compréhension du fait **français multiculturel** chez les **Franco-canadiens.**

- | | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| 43. Au sein de leur école | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
| 44. Au sein de la communauté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |

Les pratiques recensées dans VELTIC sont utiles pour aider une direction d'école à **guider les jeunes francophones vers un avenir où leur fierté francophone sera vivante :**

- | | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|-----|
| 45. Au sein de son école | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
| 46. Au sein de la communauté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |

PARTIE IV : MON UTILISATION DE VELTIC

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|-----|
| 47. En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées <u>de ma province</u> afin de mettre en place des pratiques <u>de promotion du français dans mon école.</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
|---|---|---|---|---|---|-----|

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|-----|
| 48. En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées <u>de ma province</u> afin de mettre en place des pratiques <u>de construction identitaire.</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
|---|---|---|---|---|---|-----|

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|-----|
| 49. En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées <u>d'autres provinces</u> afin de mettre en place des pratiques <u>de promotion du français dans mon école.</u> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | N/A |
|---|---|---|---|---|---|-----|

1	2	3	4	5	N/A
---	---	---	---	---	-----

50. En tant que directeur-trice d'école ou futur leader, je vais utiliser des pratiques recensées d'autres provinces afin de mettre en place des pratiques de construction identitaire.

PARTIE V : COMMENTAIRES

Merci beaucoup pour votre participation! 😊

ANNEXE D : Réponses à la question : « J'ai principalement consulté »

- *La recherche par province. Je suis curieuse de savoir ce qui est implanté ailleurs pour suggérer des pratiques efficaces à ma direction de liaison (je travaille conjointement avec 15 écoles primaires en animation culturelle et en construction identitaire).*
- *Les différentes pratiques dans les 7 catégories et les vidéos au sujet du leadership.*
- *La section des recherches de pratiques.*
- *Les différentes pratiques par province surtout l'Ontario.*
- *L'explication du projet, le projet de Mme Lapointe, les activités des directions d'écoles dans toutes les provinces.*
- *Les projets des directions d'école*
- *Les exemples de stratégies et activités.*
- *Les activités par provinces.*
- *Les projets par provinces.*
- *La partie qui traite des modèles de leadership que les directrices et directeurs d'écoles devraient développer pour promouvoir davantage la promotion de l'identité culturelle. On parle particulièrement des modèles de leadership participatif, éthique, moral et transformationnel. Les directrices et les directeurs d'écoles peuvent aussi bénéficier de formation en matière de TIC. Les sujets à traiter dans le cadre de ces formations en ligne, émanent des recommandations des directions d'écoles. J'ai aussi consulté certaines activités proposées et qui traitent des différents thèmes et s'intéressent à différents groupes d'âges, allant de la maternelle jusqu'à la 12e année.*
- *Les projets des différentes directions d'après les provinces. La lecture des publications. Les vidéos de Mme Lapointe.*
- *Je suis allée voir ce site qu'une seule fois, pour les exigences du questionnaire.*
- *Les pratiques de vitalisation des directions d'école par province.*
- *Les pratiques selon diverses provinces.*
- *La recherche par mot clé (les pratiques).*
- *La province de la Colombie-Britannique et les autres provinces de l'Ouest.*

- *Afin de me sensibiliser au programme.*
- *Les recherches de pratiques et les liens utiles. J'ai bien aimé la section sur les témoignages de direction d'école.*
- *Les pratiques sous le mot-clé "maternelle" ou "préscolaire" puisque c'est à ce niveau que je détiens la plus grande partie de mes fonctions.*
- *La définition du projet et les différentes pratiques.*
- *Les pratiques gagnantes proposées par les directions d'écoles.*
- *Les projets d'échange avec la communauté, les productions culturelles, la recherche par province et le glossaire et concepts.*
- *Les projets de ma province.*
- *Les différentes pratiques.*