

**Directions d'école catholique de langue française :  
indicateurs de deux compétences pour la promotion de leurs mandats spécifiques**

Ziad Maatouk

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa  
dans le cadre des exigences  
du programme de doctorat en philosophie en administration éducationnelle

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

© Ziad Maatouk, Ottawa, Canada, 2021

## Résumé

Si le mandat fondamental des écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle en Ontario au Canada et en Wallonie-Bruxelles en Belgique est d'assurer la réussite de tous ses élèves, il reste qu'elles doivent assurer deux autres mandats en lien avec leur mission : la promotion de la langue française et de la culture francophone, et de la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Les directions et les futures directions de ces écoles devraient donc développer deux compétences pour favoriser les deux mandats spécifiques des écoles catholiques de langue française. Toutefois, ces deux compétences ont rarement été définies dans la littérature scientifique, même si des études ont confirmé le besoin des directions d'école d'une telle connaissance pour surmonter les difficultés et les limites qu'elles rencontrent dans leur pratique de leadership. De fait, notre étude avait comme but d'identifier les indicateurs de la compétence de la promotion de langue française et de la culture francophone ainsi que les indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez la direction d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle à partir des représentations sociales d'acteurs de l'éducation. Nous avons choisi d'étudier les représentations sociales, car elles représentent une forme de connaissance socialement élaborée qui permet de mieux comprendre un sujet ou un thème non développé (Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961). Pour y arriver, nous avons mené une recherche qualitative auprès de membres de la direction des conseils scolaires et d'écoles élémentaires et secondaires en Ontario et en Wallonie-Bruxelles. Pour l'analyse des entrevues semi-dirigées, nous avons opté pour une démarche d'analyse qualitative *du* contenu des représentations sociales en partant de la méthode de l'analyse *de* contenu (Dany, 2016) et en utilisant le logiciel QDA Miner. Nos résultats portent sur les représentations sociales de nos participants vis-à-vis des indicateurs des deux compétences recherchées à partir des connaissances, des habiletés et des attitudes. À la lumière de ces résultats, nous proposons aux directions des conseils scolaires, aux directions et futures directions d'école neuf indicateurs pour la promotion de langue française et de la culture francophone ainsi que dix indicateurs pour la promotion de la foi et des valeurs catholiques. De même, nous suggérons un indicateur transversal en lien avec les deux compétences étudiées.

## **Abstract**

The fundamental mandate of French-language Catholic schools performing in an environment that aims at enhancing the French language and culture in Ontario in Canada and in Wallonia-Brussels in Belgium is to ensure the success of all their students. Yet, they still need to carry out two other mandates in relation to their mission. These mandates come down to the promotion of the French language and Francophone culture and to the promotion of the Catholic faith and values. The present and future school principals should therefore work on developing two competences to promote the two specific mandates of French-language Catholic schools. However, these two competences have rarely been defined in the scientific literature although studies have confirmed the need for school principals to acquire such knowledge in order to overcome the difficulties and constraints they are faced with in the practice of their leadership. As a matter of fact, this study aims at identifying the competences' indicators for the promotion of the French language and Francophone culture as well as the promotion of the Catholic faith and values within French-language Catholic school boards performing in an environment seeking to enhance the French language and culture, by considering the social representations of education stakeholders. We have chosen social representations as they stand for more than a mere opinion and are a form of socially developed knowledge which allows us to better understand a subject or a topic that still needs to be developed (Jodelet, 1989; Moscovici, 1961). To that end, we conducted qualitative research with members of school boards and elementary and secondary school principals in Ontario and Wallonia-Brussels. For the analysis of the semi-structured interview, we opted for a qualitative analysis of the content of social representations, starting from the method of content analysis (Dany, 2016) and using the QDA Miner software. Our results refer to the social representations of our participants against the indicators of the two competences sought from knowledge, abilities and attitudes. In light of these results, we are proposing to school board management and to the present and future school principals nine indicators for the promotion of the French language and Francophone culture, as well as ten indicators for the promotion of the Catholic faith and values. We also suggest a cross-cutting indicator in connection with the two competences at hand.

## Remerciements

Cette thèse constitue un point de départ pour une longue aventure dans le monde de la recherche en éducation. Un grand nombre de personnes ont contribué par leur présence, par leur apport et par leur générosité à terminer mes études et ce projet de recherche. Sans elles, je ne serais pas prêt aujourd'hui à me lancer dans la recherche. Je les remercie du fond du cœur.

L'engagement, les compétences ainsi que l'extrême générosité de mon comité de thèse ont été une source de motivation personnelle sans équivoque. Je remercie chaleureusement la professeure Carole Fleuret pour ses conseils judicieux, tant méthodologiques que conceptuels, qui formeront un bagage riche pour une aventure de recherche marquée par la rigueur scientifique. Je salue la professeure Mariette Théberge pour ses appuis inconditionnels, multiformes et continuels tout au long de la phase de la rédaction qui marqueront sans doute ma posture de chercheur en éducation. J'apprécie la contribution du professeur Raymond Leblanc qui, par sa lecture méticuleuse, m'a aidé à clarifier les idées à avancer au large. Enfin, à ma directrice de thèse, professeure Claire IsaBelle, à celle qui mérite toute ma reconnaissance, un grand merci. À la fin de mon mémoire, il y a quelques années, je vous ai remerciée d'être une directrice motivée, créative, généreuse et inspirante. Aujourd'hui, j'avoue que vous demeurez une directrice de thèse avec ces mêmes qualités. Je vous remercie d'avoir cru en mes capacités. Malgré vos nouvelles tâches parlementaires, vous avez continué à consacrer tout le temps nécessaire pour m'accompagner et me guider. Je vous remercie, Claire, pour tout ce que vous m'avez apporté.

Aujourd'hui et à la fin de ce parcours, je ne peux que remercier la communauté de l'Université d'Ottawa qui m'a accordé un contexte favorable et encourageant à mon développement intellectuel. Les années passées à l'UOttawa m'ont permis de rencontrer des professeurs exceptionnels qui m'ont comblé par leur connaissance, leur générosité et leur attention.

Pour accomplir un tel projet, cela prend une famille et des amis. Je remercie ma petite famille, mon père, ma mère, mon frère et mes trois sœurs pour leurs encouragements qui m'ont été d'un grand réconfort tout au long de ces années. Je tiens également à remercier mes amis de Toronto pour leur présence et leur soutien continu. Je suis plus particulièrement reconnaissant de la

générosité de Lucie Laprade. Je vous remercie, Lucie, de tout le temps que vous m'avez accordé pour assurer la révision linguistique tout au long de ces années d'études.

Enfin, je remercie ma communauté religieuse, l'Ordre antonin maronite, de me donner l'occasion de me lancer dans ce parcours. Je salue mes confrères d'avoir été positifs, compréhensifs et attentionnés. Particulièrement, je suis extrêmement reconnaissant de l'appui inconditionnel d'un confrère et d'un ami qui était toujours à mes côtés au cours de ces années d'études et qui demeurera présent pour m'appuyer dans mes prochaines aventures de recherche. Merci, père Jean Al Alam ! Ton accompagnement au jour le jour, ton appui fraternel et ta générosité ont rendu mes années d'études plus équilibrées sur le plan psychologique, spirituel et social.

# Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iii</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>iv</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>vi</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>ix</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : Le contexte et la problématique.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 La situation linguistique des communautés et des écoles de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle .....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Le cas de l'Ontario au Canada.....	6
1.1.2 Le cas de la Wallonie-Bruxelles en Belgique.....	6
<b>1.2 L'école de langue française : bilan et perspective .....</b>	<b>7</b>
1.2.1 Le mandat spécifique de la promotion de la langue et de la culture.....	8
1.2.2 Le contexte de l'école de langue française en Ontario.....	9
1.2.3 Le contexte de l'école de langue française en Wallonie-Bruxelles.....	10
<b>1.3 Les défis des directions d'école de langue française dans leur exercice de leadership en milieu de valorisation linguistique et culturelle .....</b>	<b>12</b>
<b>1.4 L'évolution du catholicisme dans le contexte actuel de modernisation mondiale .....</b>	<b>15</b>
1.4.1 Le cas de l'Ontario.....	16
1.4.2 Le cas de la Wallonie-Bruxelles.....	16
<b>1.5 L'école catholique : bilan et perspective .....</b>	<b>16</b>
1.5.1 Le mandat spécifique de la promotion de la foi et des valeurs catholiques.....	17
1.5.2 Le contexte de l'école catholique en Ontario.....	19
1.5.3 Le contexte de l'école catholique en Wallonie-Bruxelles.....	21
<b>1.6 Les défis des directions d'école quant à la promotion de la foi et des valeurs catholiques .....</b>	<b>23</b>
<b>1.7 Synthèse .....</b>	<b>24</b>
<b>Chapitre 2 : Le cadre conceptuel .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 La compétence .....</b>	<b>27</b>
2.1.1 Une synthèse des définitions et des caractéristiques du concept de compétence.....	27
2.1.2 Les composantes d'une compétence.....	29
<b>2.2 La représentation sociale .....</b>	<b>30</b>
2.2.1 Les différentes écoles de pensée.....	31
2.2.2 Les caractéristiques d'une représentation sociale.....	34
2.2.3 La construction de la représentation sociale.....	35
<b>2.3 Les pratiques de leadership pour les écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle .....</b>	<b>37</b>
2.3.1 Les pratiques de leadership lié à la promotion de la langue française et de la culture francophone .....	37
2.3.2 Les pratiques de leadership lié à la promotion de la foi et des valeurs catholiques.....	40

<b>2.4 Le but et les questions de recherche.....</b>	<b>43</b>
<b>Chapitre 3 : La méthodologie .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Les postulats et le cadre interprétatif .....</b>	<b>45</b>
3.1.1 Notre posture ontologique .....	45
3.1.2 Notre posture épistémologique.....	46
3.1.3 Notre posture axiologique .....	47
3.1.4 Notre posture méthodologique.....	48
<b>3.2 Les milieux de recherche .....</b>	<b>49</b>
<b>3.3 Les participants .....</b>	<b>49</b>
3.3.1 La procédure de recrutement en Ontario.....	49
3.3.2 La procédure de recrutement en Wallonie-Bruxelles.....	50
3.3.3 L'échantillon.....	50
3.3.4 Les participants de l'Ontario .....	51
3.3.5 Les participants de la Wallonie-Bruxelles .....	53
<b>3.4 Les instruments de collecte de données .....</b>	<b>54</b>
3.4.1 L'entrevue individuelle semi-dirigée.....	55
3.4.2 Le matériel écrit .....	57
3.4.3 Le journal de bord audio.....	58
<b>3.5 Les considérations éthiques .....</b>	<b>59</b>
<b>3.6 L'analyse des données.....</b>	<b>59</b>
3.6.1 Les caractéristiques de la logique inductive adoptée .....	60
3.6.2 Les phases du codage.....	61
3.6.3 L'analyse qualitative du contenu des représentations sociales.....	71
<b>3.7 Les critères de scientificité .....</b>	<b>72</b>
<b>Chapitre 4 : Les résultats de la recherche .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 La présentation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone des directions d'école .....</b>	<b>75</b>
4.1.1 La composante <i>connaissance</i> .....	76
4.1.2 La composante <i>habileté</i> .....	83
4.1.3 La composante <i>attitude</i> .....	91
<b>4.2 La présentation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques des directions d'école .....</b>	<b>98</b>
4.2.1 La composante <i>connaissance</i> .....	99
4.2.2 La composante <i>habileté</i> .....	105
4.2.3 La composante <i>attitude</i> .....	112
<b>4.3 Présentation des résultats portant sur l'indicateur de l'attitude transversale : <i>se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle</i> .....</b>	<b>120</b>
<b>Chapitre 5 : Interprétation des résultats de la recherche .....</b>	<b>124</b>
<b>5.1 L'interprétation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone des directions d'école .....</b>	<b>124</b>
5.1.1 L'interprétation des résultats portant sur la composante de la connaissance .....	125
5.1.2 L'interprétation des résultats portant sur la composante de l'habileté .....	131
5.1.3 L'interprétation des résultats portant sur la composante de l'attitude .....	137
5.1.4 Synthèse.....	141

<b>5.2 L'interprétation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques des directions d'école .....</b>	<b>145</b>
5.2.1 L'interprétation des résultats portant sur la composante de la connaissance .....	145
5.2.2 L'interprétation des résultats portant sur la composante de l'habileté .....	151
5.2.3 L'interprétation des résultats portant sur la composante de l'attitude .....	156
5.2.4 Synthèse.....	161
<b>5.3 L'interprétation des résultats portant sur l'indicateur de l'attitude transversale : <i>se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle</i> .....</b>	<b>165</b>
<b>5.4 Les contributions de la recherche .....</b>	<b>167</b>
<b>5.5 Les limites de la recherche .....</b>	<b>167</b>
<b><i>Conclusion</i> .....</b>	<b>169</b>
<b><i>Références</i>.....</b>	<b>176</b>
<b><i>Annexe A : Guide de l'entrevue semi-dirigée pour les membres du conseil scolaire en Ontario</i> .....</b>	<b>199</b>
<b><i>Annexe B : Guide de l'entrevue semi-dirigée pour les membres de la direction d'école en Belgique</i> .....</b>	<b>202</b>
<b><i>Annexe C : Formulaire de consentement à la recherche.....</i></b>	<b>205</b>

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1</b>	La répartition des participants.....	51
<b>Tableau 2</b>	Les répondants de l'Ontario.....	53
<b>Tableau 3</b>	Les répondants de la Wallonie-Bruxelles.....	54
<b>Tableau 4</b>	Les phases de codage dans le cas fermé (F), ouvert (O) ou mixte (M).....	61
<b>Tableau 5</b>	Les indicateurs et les sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone dans les deux milieux de recherche.....	76
<b>Tableau 6</b>	Les résultats des participants selon le premier indicateur : saisir les enjeux de l'école de langue française et ses sous-indicateurs.....	77
<b>Tableau 7</b>	Les résultats des participants selon le deuxième indicateur : connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle et ses sous-indicateurs.....	79
<b>Tableau 8</b>	Les résultats des participants selon le troisième indicateur : prendre connaissance de son milieu interne et externe et ses sous-indicateurs.....	81
<b>Tableau 9</b>	Les résultats des participants selon le quatrième indicateur : pratiquer un leadership francophone et ses sous-indicateurs.....	84
<b>Tableau 10</b>	Les résultats des participants selon le cinquième indicateur : gérer les relations interpersonnelles et ses sous-indicateurs.....	87
<b>Tableau 11</b>	Les résultats des participants selon le sixième indicateur : gérer le changement et appuyer l'innovation et ses sous-indicateurs.....	90
<b>Tableau 12</b>	Les résultats des participants selon le septième indicateur : faire preuve d'ouverture d'esprit.....	92
<b>Tableau 13</b>	Les résultats des participants selon le huitième indicateur : être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française.....	93
<b>Tableau 14</b>	Les résultats des participants selon le neuvième indicateur : démontrer une ouverture quant à la collaboration et ses sous-indicateurs.....	94
<b>Tableau 15</b>	Les indicateurs et les sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la langue et de la culture francophone.....	97
<b>Tableau 16</b>	Les indicateurs et les sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques dans les deux milieux de recherche.....	98
<b>Tableau 17</b>	Les résultats des participants selon le premier indicateur : saisir les enjeux de l'école catholique et ses sous-indicateurs.....	99
<b>Tableau 18</b>	Les résultats des participants selon le deuxième indicateur : connaître l'environnement catholique et ses sous-indicateurs.....	102
<b>Tableau 19</b>	Les résultats des participants selon le troisième indicateur : prendre connaissance de son milieu interne et externe et ses sous-indicateurs.....	104
<b>Tableau 20</b>	Les résultats des participants selon le quatrième indicateur : pratiquer un leadership catholique et ses sous-indicateurs.....	106
<b>Tableau 21</b>	Les résultats des participants selon le cinquième indicateur : gérer les relations interpersonnelles et ses sous-indicateurs.....	109
<b>Tableau 22</b>	Les résultats des participants selon le sixième indicateur : gérer le changement et appuyer l'innovation et ses sous-indicateurs.....	110
<b>Tableau 23</b>	Les résultats des participants selon le septième indicateur : faire preuve d'ouverture d'esprit.....	113
<b>Tableau 24</b>	Les résultats des participants selon le huitième indicateur : être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique.....	114
<b>Tableau 25</b>	Les résultats des participants selon le neuvième indicateur : être un modèle dans son école et dans sa communauté et ses sous-indicateurs.....	115
<b>Tableau 26</b>	Les résultats des participants selon le dixième indicateur : démontrer une ouverture quant à la collaboration et ses sous-indicateurs.....	117

<b>Tableau 27</b> Les indicateurs et les sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques .....	119
<b>Tableau 28</b> Les résultats des participants selon l'indicateur : se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle et ses sous-indicateurs .....	120
<b>Tableau 29</b> Récurrence des indicateurs et des sous-indicateurs de compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone dans chacun des deux contextes .....	142
<b>Tableau 30</b> Récurrence des indicateurs et des sous-indicateurs de compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques dans chacun des deux contextes.....	162

## Introduction

Les recherches menées dans les écoles catholiques de langue française dévoilent l'importance de cibler comme objet d'étude les indicateurs de compétence des directions d'école pour promouvoir leurs mandats spécifiques liés à leurs caractéristiques : francophone et catholique (Bouchamma, David et St-Germain, 2005 ; Canavan, 2001 ; IsaBelle, 2013 ; Lapointe, 2002 ; Neidhart et Lamb, 2010 ; Rieckhoff, 2014). À cet effet, les études soulignent le rôle central que joue la direction pour assurer les mandats de ces écoles en contexte de valorisation linguistique et culturelle (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004 ; Lapointe, 2005) et en contexte catholique (Cook et Simonds, 2011 ; Rieckhoff, 2014).

Cependant, même si les recherches sur les indicateurs de compétence des directions d'école pour favoriser la réussite scolaire se multiplient (Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013 ; Cotton, 2003 ; Marzano, 2003 ; Marzano, Waters et McNulty, 2005, 2016), trop peu d'études mettent en perspective les compétences mises en jeu pour les directions qui assurent un leadership dans la mise en œuvre du double mandat qui incombe aux écoles dans ce contexte. C'est donc pour accroître les connaissances en ce domaine que notre étude tend à identifier les indicateurs de compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone ainsi que la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez la direction d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle. Pour ce faire, cette thèse se subdivise en cinq chapitres.

Dans le premier chapitre, nous précisons la problématique des écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle. Nous décrivons la situation linguistique et l'évolution du catholicisme dans les deux contextes de recherche : celui de l'Ontario au Canada et celui de la Wallonie-Bruxelles en Belgique, tout en précisant les mandats spécifiques des écoles catholiques de langue française qui se centrent, d'une part, sur la promotion de la langue française et de la culture francophone et, d'autre part, sur la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Puis, nous faisons part des défis auxquels les directions d'école catholique de langue française font face dans l'exercice de leur leadership.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel fondé sur les concepts de compétence, de représentations sociales et incluant la spécification des responsabilités de leadership chez les directions d'école catholique de langue française. Pour ce faire, nous

proposons tout d'abord une synthèse de différentes définitions de la compétence, concept polymorphe et polysémique (Roegiers, 1999). Ce tour d'horizon nous amène à en distinguer les trois composantes cognitives, soit : les savoirs (connaissances), les savoir-faire (habiletés) et les savoir-être (attitudes). Nous retraçons par la suite les racines du concept de représentations sociales dans les domaines de la psychologie cognitive et de la sociologie et distinguons les écoles de pensée qui le définissent. Sachant qu'une compétence renvoie aux capacités d'un individu de mobiliser des ressources variées afin d'exécuter une tâche particulière (Laurier, 2005) et qu'une représentation sociale comprend des éléments cognitifs, informatifs et idéologiques qui permettent de développer une forme de connaissance socialement élaborée (Abric, 1994 ; Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961), ces assises conceptuelles nous portent par la suite à faire valoir les pratiques de leadership pour les écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle.

Le troisième chapitre délimite les balises méthodologiques qui guident cette recherche. D'entrée de jeu, nous précisons les constats et le cadre interprétatif qui privilégient une approche interprétative (Savoie-Zajc, 2018) ainsi que la logique inductive modérée que nous adoptons et selon laquelle l'émergence des catégories ou des unités d'analyse peut être influencée par le cadre conceptuel (Savoie-Zajc, 2018 ; Van der Maren, 1996). Nous esquissons également dans ce chapitre le portrait des participants à l'étude et précisons la procédure de collecte des données. Ensuite, nous détaillons les onze phases utilisées pour coder leurs propos. Cette description de l'analyse de contenu est suivie par une note méthodologique qui touche l'analyse spécifique des représentations sociales. Nous clôturons ce chapitre en mentionnant les différents critères assurant la qualité de notre projet.

Dans la première partie du quatrième chapitre, nous présentons les résultats en lien avec les indicateurs de la compétence de la promotion de langue française et de la culture francophone. Pour ce faire, nous abordons la composante de la connaissance, soit les savoirs cognitifs ou théoriques qui renvoient au mandat spécifique de l'école de langue française. Nous détaillons les indicateurs de la composante de l'habileté, c'est-à-dire les connaissances pratiques, soit les savoir-faire de la direction d'école. Puis, nous identifions les indicateurs en lien avec la composante de l'attitude, soit les comportements ou les savoir-être retrouvés chez une direction d'école de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle. Une fois les résultats portant sur la compétence de la promotion de langue française et de la culture

francophone présentés, nous centrons nos propos dans une deuxième partie sur ceux des indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Dans la présentation de ces derniers, nous adoptons la même structure que la première partie en évoquant les indicateurs en lien avec les trois composantes de la compétence : les connaissances, les habiletés et les attitudes retrouvées chez les directions d'école catholique. Enfin, dans une troisième partie, nous faisons part de l'émergence dans l'analyse des données d'un indicateur d'une composante de compétence qui se trouve de manière transversale comme il est en lien avec les deux mandats de l'école catholique de langue française.

Doté d'une structure similaire à celle du chapitre quatre, le cinquième chapitre expose tout d'abord une interprétation des résultats qui touchent aux mandats de la promotion de langue française et de la culture francophone, puis ceux de la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Cette interprétation donne lieu de noter la récurrence des indicateurs de compétences et de nuancer l'analyse en tenant compte de la spécificité de chacun des contextes à l'étude. Elle permet aussi de revenir sur des caractéristiques propres à chacun de ceux-ci, de s'interroger et de réfléchir à la signification des résultats au regard des compétences des directions d'école dans l'exercice de leur leadership dans la mise en œuvre du double mandat qui leur incombe. De plus, l'interprétation des résultats quant à l'indicateur d'une attitude « transversale » permet de relever les défis présents dans ces deux contextes ainsi que les mesures ou stratégies adoptées afin d'y faire face. Enfin, les principales contributions et les limites de la recherche closent ce chapitre.

Finalement, la conclusion propose une synthèse de la thèse en identifiant les principaux apprentissages et en posant un regard prospectif par l'esquisse de pistes de recherches futures.

Gohier (2011) souligne que le chercheur est « également un producteur de texte » (p. 106), que son rôle ne se limite pas à la simple répétition des résultats des recherches préexistants. Les propos de Gohier m'encouragent au début de cette étude à expliciter mes motivations personnelles qui m'ont conduit à accomplir ce long travail de recherche. Dès l'école élémentaire, j'ai fréquenté le système catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle. Je suis né au Liban, ce pays aux multiples communautés et identités, où l'arabe est la langue officielle alors que le français constitue l'identité linguistique de la communauté dans laquelle j'ai grandi. Avec la culture francophone, la religion catholique enracine et enrichit cette

construction identitaire. Après l'école secondaire, j'ai choisi de me consacrer à la vie religieuse et missionnaire dans l'Ordre antonin maronite. J'ai servi, pendant neuf ans, dans une paroisse catholique francophone à Toronto, en Ontario, au Canada. Dans ce contexte ontarien, j'avais des liens avec la communauté catholique francophone. Mon travail, comme aumônier dans les écoles catholiques de langue française, m'a appris davantage sur les défis que vivent les directions dans la promotion des mandats de leurs écoles dans un contexte de changements, de diversité et de modernisation. Aujourd'hui, je suis conscient que les discussions que j'ai menées avec les différents acteurs scolaires (membres du conseil scolaire, directions d'école, enseignants, parents et élèves) et diocésains (paroissiens, prêtres, agents de pastorale auprès des jeunes) ont influencé mon choix de sujet, et ont soutenu ma passion et ma persévérance tout au long de ce travail de recherche. Je souhaite que ce travail les aide à mieux vivre leurs missions et leurs responsabilités auprès des jeunes qui fréquentent l'école catholique de langue française. Je suis certain que ce travail n'est qu'un début dans une carrière de recherche que j'ai longuement espérée.

## Chapitre 1 : Le contexte et la problématique

Ce premier chapitre de thèse porte sur le contexte et la problématique et se subdivise en sept sections. La première précise la situation linguistique des communautés francophones en milieu de valorisation linguistique et culturelle (VLC). La deuxième expose le contexte de l'école de langue française dans nos deux milieux de recherche : l'Ontario au Canada et la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique. La troisième fait part des défis des directions d'école de langue française dans l'exercice de leur leadership en milieu de valorisation linguistique et culturelle. Comme notre étude s'intéresse aussi au mandat catholique desdites écoles, la quatrième section esquisse le portrait de l'évolution du catholicisme dans le contexte actuel de la modernisation mondiale dans nos deux milieux de recherche. La cinquième section décrit le contexte de l'école catholique en Ontario et en Wallonie-Bruxelles. Puis, la sixième section explicite les difficultés envisagées par les directions d'école quant à la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Enfin, la septième section propose une synthèse de la problématique qui sous-tend notre travail de recherche.

### 1.1 La situation linguistique des communautés et des écoles de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle

Même si nous retrouvons près de 274 millions de francophones<sup>1</sup> dans le monde et que la langue française se situe au cinquième rang par le nombre de ses locuteurs, après le mandarin, l'anglais, l'espagnol et l'arabe ou l'hindi (Organisation internationale de la francophonie, OIF, 2014, p. 8), il demeure que plusieurs francophones vivent dans un contexte minoritaire (Deveau, 2008) ou de valorisation linguistique et culturelle (IsaBelle, Weatherall et Gélinas-Proulx, 2011). Ce terme renvoie à un milieu dans lequel les individus valorisent leur langue et leur culture pour assurer la pérennité de celles-ci (IsaBelle *et al.*, 2011). Nous avons choisi ce terme, car il souligne l'attachement d'un groupe à sa langue et à sa culture sans se figer dans des classifications numériques, par exemple, minorité/majorité. C'est le cas, par exemple, en Ontario et en Wallonie-Bruxelles où les francophones valorisent la langue française et la culture francophone. Ci-dessous, nous proposons une brève description des deux milieux.

---

<sup>1</sup> Nous adoptons la définition selon laquelle un francophone est « une personne capable de parler français » (Organisation internationale de la francophonie, OIF, 2014, p. 7).

### **1.1.1 Le cas de l'Ontario au Canada**

Le Canada est composé de dix provinces et de trois territoires. Parmi les provinces, nous retrouvons entre autres l'Ontario, le Québec et le Nouveau-Brunswick. Selon Statistique Canada (2017), 29,8 % de la population canadienne déclaraient pouvoir parler français en 2016, en baisse par rapport à 2011 (30,1 %). Seulement 10,3 % des francophones vivent à l'extérieur de la province de Québec. Ainsi, en Ontario, on ne retrouve que 4,1 % de sa population francophone, en baisse par rapport à 4,3 % en 2011 (Statistique Canada, 2017). Ceux qui parlent une autre langue que l'anglais ou le français ou encore une langue des Premières Nations constituent 24,5 % de la population ontarienne. Selon ce dernier recensement, le pourcentage d'Ontariens ayant le français comme langue maternelle<sup>2</sup> ou qui le parlent à la maison continue d'être en déclin. En 2014, la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO) a mené des consultations régionales auprès de 295 élèves francophones au secondaire. Les résultats de ces consultations décèlent que l'insécurité et l'intimidation linguistiques sont présentes dans plusieurs sphères de leur vie, notamment à l'école, lors des activités parascolaires et au sein de leur communauté (FESFO, 2014). Qui plus est, les résultats de Samson (2018) indiquent que la socialisation en français au sein de la famille exerce une influence particulièrement importante sur la construction d'une identité culturelle ainsi que sur la décision de poursuivre les études postsecondaires en français.

### **1.1.2 Le cas de la Wallonie-Bruxelles en Belgique**

La Belgique est un État fédéral composé de trois régions (Bruxelles, Flandre et Wallonie) et de trois communautés : flamande (six millions d'habitants), française (quatre millions et demi d'habitants) et germanophone (soixante-dix mille habitants). Les régions exercent principalement leur juridiction sur des compétences économiques tandis que les communautés régissent des compétences scolaires, culturelles et de santé. Selon Sinardet (2008), « le système fédéral belge est unique dans ce sens qu'il a créé sur le même territoire deux types d'entités fédérées, ce qui est l'extériorisation d'un compromis entre la volonté surtout flamande d'une décentralisation sur le plan culturel – traduite par les communautés – et la volonté surtout wallonne d'une décentralisation sur le plan socio-économique – traduite par les régions » (p. 145).

---

<sup>2</sup> Pour Stella (2016), la langue maternelle serait celle apprise en premier dans l'environnement familial du foyer et de la famille plutôt qu'à l'école. Son apprentissage se fait de manière naturelle autour des activités du quotidien, par mimétisme et assimilation plutôt qu'autour de leçons.

En Belgique, la loi de 24 juin 1961 interdit le recensement linguistique. Selon les dernières statistiques non officielles, les francophones représentent 32 % de la population belge (Leclerc, 2016). Selon ces données, les francophones constituent une majorité linguistique dans la communauté française de Belgique ou la fédération de Wallonie-Bruxelles. Toutefois, nous reconnaissons la présence de ce que Sinardet (2008) appelle « une conception bipolaire de la Belgique » (p. 143) selon laquelle les francophones de la fédération de Wallonie-Bruxelles demeurent dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle qui se traduit par leur attachement à leur langue et à leur culture.

En somme, la situation sociolinguistique des francophones en Ontario et en Wallonie-Bruxelles n'est pas similaire. Les contextes historique et politique de ces deux milieux sont différents et ne peuvent pas être comparés. Traisnel (2014) distingue entre *la politique de la reconnaissance* dans le modèle canadien d'aménagement linguistique et celui de la *reconnaissance politique* dans le modèle belge. Selon cet auteur, *la politique de la reconnaissance* vise l'égalité des statuts des langues de sorte que les citoyens puissent s'y adresser dans la langue officielle de leur choix. Alors que la *reconnaissance politique* en Belgique procure à ses communautés et à ses régions des pouvoirs législatifs et administratifs leur permettant d'agir dans les domaines névralgiques.

Bref, en Ontario, la population francophone est minoritaire dans un contexte anglo-dominant. Sur ce, il serait pertinent pour notre projet d'aller chercher un milieu comme la Wallonie-Bruxelles où la population francophone n'est pas considérée comme minoritaire, mais où nous trouvons une coexistence engagée avec une autre langue comme le flamand. Toutefois, dans ces deux milieux, nous retrouvons une valorisation de la langue française et de la culture francophone. D'où l'originalité de mener notre étude dans ces deux contextes afin de comprendre et de décrire comment les acteurs scolaires identifient, à partir des représentations sociales, les compétences des directions d'école quant au mandat de la promotion de la langue française et de la culture francophone selon le milieu spécifique de vie (contexte de valorisation linguistique et culturelle) dans lequel l'école évolue.

## **1.2 L'école de langue française : bilan et perspective**

L'école possède une mission fondamentale qui se traduit par l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de compétences scolaires et sociales (Marzano *et al.*, 2005).

Toutefois, un mandat additionnel est dévolu aux écoles de langue française en contexte de valorisation linguistique et culturelle : la pérennité de la langue française et de la culture francophone (Gérin-Lajoie, 2002 ; Landry et Allard, 1999). Dans cette section, nous exposons succinctement une recension d'écrits relatifs au mandat de l'école de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle en général. Ensuite, nous décrivons le contexte dans lequel ces écoles œuvrent en Ontario et en Wallonie-Bruxelles. Ce travail nous guidera notamment au moment de la discussion des propos de nos participants.

### **1.2.1 Le mandat spécifique de la promotion de la langue et de la culture**

Au Canada, les recherches sur l'école de langue française en milieu minoritaire sont abondantes (Gérin-Lajoie, 1996, 2016 ; Landry et Allard, 1999, 2007 ; Pilote et Magnan, 2008, 2012). En effet, ces études ont souligné l'importance que revêtent les écoles dans la survivance de la langue, dans l'épanouissement culturel des membres de la minorité, ainsi que leur rôle dans la construction identitaire des élèves pour résister au phénomène de l'assimilation (Landry et Allard, 1996, 2016).

#### ***1.2.1.1 Un lieu de revitalisation linguistique***

L'école, en contexte de valorisation linguistique, devient un milieu où l'élève accroît non seulement ses habiletés à apprendre la langue, mais aussi à l'utiliser. Le développement linguistique des élèves demeure un point incontournable pour assurer la mission fondamentale de l'école qu'est la réussite éducative. Plusieurs études (Kanouté et Lafortune, 2011 ; McAndrew, Garnett, Ledent et Ungerleider, 2008 ; McAndrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde, 2013) stipulent que la « non-maîtrise » de la langue est liée positivement à l'abandon de l'école.

#### ***1.2.1.2 Un lieu d'épanouissement culturel***

Une revitalisation linguistique réussie mène le groupe en situation de valorisation linguistique à une forme d'autonomie culturelle (Fishman, 1990). Landry, Allard et Deveau (2007) relèvent le rôle central à l'école comme un lieu de socialisation dans leur modèle d'autonomie culturelle. Selon ces auteurs, une telle école engage l'élève, le personnel, la famille et toute la communauté de façon critique et démocratique à la vie politique, économique et socioculturelle de leur environnement local, national et global. Pilote (1999) affirme même que l'école, dans ce milieu, est une oasis de socialisation, un lieu où la langue et la culture prennent vie, ce qui contribue à « l'épanouissement des communautés francophones » (p. 42). Bref, l'école francophone devient

un milieu où l'on vit et célèbre cette langue et cette culture. Les différents projets et les différentes initiatives qui y sont vécues assurent, entre autres, l'épanouissement culturel des futures générations pour garantir le passage d'un savoir-vivre ensemble à un savoir-faire ensemble (Charbonneau, 2012 ; Landry, Forgues et Traisnel, 2010 ; Langlois, 2002 ; Léger, 2014).

### ***1.2.1.3 Un lieu de construction identitaire***

L'école en milieu de valorisation linguistique et culturelle joue aussi « un rôle politique dans la construction des identités » (Gérin-Lajoie, 2008, p. 36). Landry et Allard (1996, 2007) tissent un lien entre la langue et l'identité. Pour ces auteurs, l'identité ethnolinguistique assure à la personne un sentiment d'appartenance à un groupe ainsi qu'une capacité à évaluer cette appartenance, et ce, en tenant compte des trois facteurs suivants : le statut de la langue, son utilisation et sa reconnaissance (Giles et Johnson, 1987). Par exemple, si le français dans les écoles en contexte de valorisation linguistique et culturelle est utilisé en tout temps et reconnu comme langue première, cela peut aider à développer chez les élèves une identité ethnolinguistique positive qui contribue à la construction d'une identité sociale qui résiste au phénomène de l'assimilation (Landry et Allard, 1996, 2016 ; Pilote et Magnan, 2012).

Somme toute, l'école de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle a comme mandat, d'une part, l'enseignement et l'apprentissage et, d'autre part, la promotion de la langue française et de la culture francophone en étant un lieu de revitalisation linguistique, d'épanouissement culturel et de construction identitaire. Nous mentionnons ci-après comment ces écoles en Ontario et en Wallonie-Bruxelles incarnent ce mandat dans leurs contextes respectifs.

### **1.2.2 Le contexte de l'école de langue française en Ontario**

Les écoles de langue française en Ontario sont protégées par des lois constitutionnelles<sup>3</sup> et sont subventionnées par l'État. En Ontario, l'offre éducative est régie par deux différents systèmes : le système francophone public et catholique et le système anglophone public et

---

<sup>3</sup> Au Canada, ces droits furent enchâssés dans l'article 93 (1) de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique en 1867 connu depuis 1982 sous le nom de la Loi constitutionnelle de 1867.

catholique. Le mandat de l'école de langue française découle de la Charte canadienne des droits et libertés<sup>4</sup>.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) a adopté, depuis 2004, la politique d'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française. Nous constatons par la lecture de ce document une volonté de conscientiser les jeunes à leur identité culturelle, de valoriser l'utilisation du français et de collaborer avec les partenaires communautaires pour contrer l'assimilation. Dans sa vision renouvelée sur l'éducation, le ministère souligne que « la spécificité de l'école de langue française réside dans sa mission, qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert » (MEO, 2014, p. 7). En revanche, plusieurs défis restent à relever pour l'école de langue française en Ontario. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario en recense quatre. Le premier défi est celui de l'amélioration du rendement scolaire des élèves. Le deuxième défi consiste à freiner l'anglicisation des jeunes et à remédier à ses effets. Un troisième défi est de mieux gérer la diversité linguistique et culturelle de la population scolaire. Finalement, il importe d'augmenter le recrutement et la rétention des élèves dans les écoles ontariennes de langue française (MEO, 2014).

### 1.2.3 Le contexte de l'école de langue française en Wallonie-Bruxelles

Les écoles de langue française en Belgique sont protégées par des lois constitutionnelles<sup>5</sup>. Le système éducatif est organisé en différents réseaux. Ces derniers regroupent des écoles sur une base de critères juridiques, financiers ou philosophiques. Deux grands réseaux éducatifs sont définis par le Pacte scolaire<sup>6</sup> du 29 mai 1959, à savoir *le réseau officiel* et *le réseau libre*. Ces

---

<sup>4</sup> En 1982, dans son article 23, la Charte canadienne des droits et libertés aborde le sujet de langue d'instruction de la minorité linguistique : *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 d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.*

<sup>5</sup> En Belgique, ces droits ont été posés par la Constitution de 1831 qui affirmait dans son dix-septième article que « l'enseignement est libre ». Nul ne peut donc empêcher la création d'une école et chaque parent est libre de choisir l'école de ses enfants.

<sup>6</sup> Le Pacte scolaire est devenu la référence législative en matière d'enseignement. Ce pacte clôtura une période de tension nommée la deuxième guerre scolaire (1950-1959). Cette « guerre » fut déclenchée à la suite de tensions créées par les différents gouvernements quant aux subventions versées à l'enseignement officiel ou libre (en majorité catholique). Aujourd'hui, le subventionnement de l'enseignement libre n'est plus guère remis en question.

deux réseaux sont subventionnés par l'État. Le réseau libre est plus ou moins structuré *en libre confessionnel* (à grande majorité catholique) et *libre non confessionnel* (surtout présent dans l'enseignement supérieur). Nous retrouvons un troisième réseau privé qui demeure minoritaire par rapport aux deux autres.

En Wallonie-Bruxelles, la communauté française a adopté, le 24 juillet 1997, le décret définissant les missions prépondérantes de l'enseignement fondamental et secondaire en organisant des structures susceptibles de les atteindre. Les quatre priorités suivantes sont inscrites explicitement dans ce document : (a) promouvoir la confiance en soi chez les élèves ; (b) les amener à acquérir des compétences et des connaissances ; (c) les préparer à être des citoyens responsables et (d) leur assurer des chances égales d'émancipation sociale (Communauté française de Belgique, 1997, article 6). Nous retrouvons ces mêmes priorités dans la déclaration de politique communautaire 2014-2019 intitulée *Fédérer pour réussir* (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014). En somme, l'école de langue française en Wallonie-Bruxelles cherche à donner aux élèves toutes les possibilités de la réussite scolaire. Rappelons que l'enseignement est une compétence communautaire et dépend donc soit de la communauté française, flamande ou germanophone. Cette décentralisation influence les priorités éducationnelles des communautés. Même si la question de la pérennité de la langue française et de la culture francophone n'est pas centrale – comme le français est la langue officielle dans la communauté francophone, à l'instar de ce que nous avons mentionné précédemment, nous retrouvons dans ce contexte la présence d'« une conception bipolaire de la Belgique » (Sinardet, 2008, p. 143), ce qui se traduit par l'attachement des francophones à leur langue et à leur culture.

En résumé, les recherches sur les écoles de langue française en contexte de valorisation linguistique et culturelle ont identifié un mandat qui s'ajoute à celui de la réussite scolaire : la pérennité de la langue française et de la culture francophone (Gérin-Lajoie, 1996 ; Landry et Allard, 1999 ; Pilote et Magnan, 2008). Si les politiques éducationnelles adoptées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario abordent la question de ce mandat additionnel, en Wallonie-Bruxelles, les politiques semblent viser exclusivement la réussite scolaire tout en valorisant la langue française.

Or, indépendamment des milieux, la mission de l'école ne peut être préservée sans le rôle central des directions (Gurr, Drysdale et Mulford, 2006 ; Leithwood, 2013 ; Peterson et Kelley,

2001). Dans la documentation scientifique, plusieurs modèles de leadership en milieu de valorisation linguistique et culturelle ont été développés : le modèle hypothétique de leadership éducationnel de Lapointe (2002), le modèle de leadership ancré dans un patrimoine vivant de Godin *et al.* (2004), le modèle combiné proposé par Weatherall (2011) et le leadership transformatif qui assure le maintien de la langue française (Gélinas-Proulx et Shields, 2016). Cela nous incite à nous interroger sur les défis et les limites qui peuvent freiner les directions d'école de langue française à assurer le mandat spécifique de leur école dans la promotion de la langue française et de la culture francophone.

### **1.3 Les défis des directions d'école de langue française dans leur exercice de leadership en milieu de valorisation linguistique et culturelle**

Dans un contexte de valorisation linguistique et culturelle, les études ont établi le besoin de mener des recherches afin d'identifier explicitement les indicateurs de compétence des directions d'école pour favoriser le mandat spécifique de la pérennité de la langue française et de la culture francophone (Bouchamma *et al.*, 2005 ; Godin *et al.*, 2004 ; IsaBelle, 2013). C'est pourquoi nous faisons part dans les paragraphes qui suivent des résultats de recherches empiriques qui concernent le contexte de notre recherche : les écoles de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle. Ces recherches précisent, entre autres, les défis des directions d'école quant à leur pratique de leadership.

IsaBelle (2013) a analysé le sentiment d'efficacité personnelle auprès de 213 directions et futures directions d'école franco-canadienne quant à leur compétence pour gérer une école en contexte de valorisation linguistique et culturelle. Les résultats stipulent que leur sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de la promotion du français et de la construction identitaire est élevé et que des formations doivent être offertes pour mieux aider les directions d'école et les futures directions à bien diriger leur école. En somme, les directions d'école ont besoin d'être guidées afin de développer cette compétence.

En outre, Bouchamma *et al.* (2005) ont mené une étude portant sur le stress chez 25 directions et directions adjointes d'écoles francophones de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse au Canada. Les résultats indiquent que le stress lié au contexte de valorisation linguistique et culturelle est plus élevé comparativement au stress lié à la pédagogie et aux ressources humaines. Dans cette recherche, les chercheurs mentionnent également l'importance

d'un « support pour soutenir les directions dans le rôle actif qu'elles doivent jouer à l'école pour s'acquitter de sa mission juridique ayant trait à la revitalisation et à la protection de la langue et de la culture françaises » (p. 300).

Dans la même veine, Godin *et al.* (2004) ont mené une étude ethnographique du discours des directions d'école quant à la pertinence des théories actuelles du leadership en éducation en milieu linguistique minoritaire. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de 15 directions d'école du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse. Les résultats de cette étude explicitent le besoin de comprendre « ce que signifie donner une direction pour l'école minoritaire et guider autant ses élèves que sa communauté vers le succès » (p. 74). Pour ces auteurs, il est nécessaire d'identifier, de façon plus précise, les indicateurs de compétence des directions d'école sinon « les connaissances scientifiques risquent fort de devenir sources de confusion et de perte d'identité » (p. 74).

Héon, Lapointe et Langlois (2007) ont mené une recherche qualitative auprès de 47 directions d'école de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle au Canada. L'objectif de leur étude était de mieux documenter la problématique du leadership et de la différence de leadership entre les femmes et les hommes en éducation. Les propos des participants à cette étude soulignent le défi de ces derniers d'aider les élèves à développer un sentiment d'appartenance à leur milieu de valorisation linguistique et culturelle.

Dans leur revue documentaire sur l'apprentissage du français en milieu minoritaire, Coghlan et Thériault (2002) différencient le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. Pour Landry et Allard (1999), dans le bilinguisme additif, la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue première alors que le bilinguisme soustractif est lié directement à l'assimilation, car il « entraîne des pertes de connaissances et de compétences dans la langue première, un dépérissement du sentiment d'appartenance, ou de la conscience communautaire » (Bernard, 1997, p. 510). Pour Coghlan et Thériault (2002), le bilinguisme soustractif continue à affecter les membres de communautés francophones canadiennes hors Québec.

En résumé, les résultats des études recensées précédemment insistent sur la compétence limitée des directions d'école de langue française pour assurer le mandat de la promotion de la langue française et de la culture francophone en milieu de valorisation linguistique et culturelle.

Au moment où les études (Bouchamma *et al.*, 2005 ; Godin *et al.*, 2004 ; IsaBelle, 2013) précisent le besoin d'étudier la compétence nécessaire aux directions d'école pour assurer un leadership dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle, un premier pas dans cette direction a été fait par l'étude d'IsaBelle (2017). Cette auteure cherche à identifier, chez les directions d'école franco-canadienne, les indicateurs de compétence développés et ceux à développer par les nouvelles directions pour mieux gérer leur école. Les résultats de cette étude dressent un portrait global des indicateurs de compétence acquis et ceux à renforcer chez les nouvelles directions d'école. L'objectif de notre étude se distingue du sien, car si l'objectif de son étude consistait à connaître les indicateurs de compétence acquis et ceux à consolider chez les nouvelles directions d'école pour gérer leur école de façon générale, le nôtre vise à identifier les indicateurs de compétence des directions d'école quant au mandat spécifique de la promotion de la langue française et de la culture francophone. De plus, l'étude d'IsaBelle ne se déroulait pas exclusivement en contexte de valorisation linguistique et culturelle, car plus de 30 % des participants proviennent du Québec (province majoritairement francophone), d'où la pertinence de notre étude qui a essentiellement pour objet le contexte de valorisation linguistique et culturelle en Ontario et en Wallonie-Bruxelles.

Dans notre thèse, nous avons choisi d'identifier les indicateurs de compétence des directions d'école de langue française dans la lignée des études portant sur le leadership des directions (Bouchamma *et al.*, 2005 ; Godin *et al.*, 2004 ; IsaBelle, 2013, 2017) qui soulignent l'importance de mener des recherches sur la compétence des directions en lien avec la promotion de la langue française et de la culture francophone. Dans notre étude, nous comprenons la compétence comme une mobilisation des ressources ou un savoir-agir complexe (Lasnier, 2000 ; Meirieu, 2005 ; Perrenoud, 2008 ; Tardif, 2006). Laurier (2005) spécifie ces ressources par les connaissances, les habiletés et les attitudes<sup>7</sup>. Bellavance (2008) a identifié les compétences recherchées auprès des directions d'école primaire au Québec. L'identification des compétences a été menée par l'étude des représentations sociales des enseignants, des parents et des acteurs de conseils d'établissements. D'autres études en éducation se sont intéressées à l'étude des représentations sociales pour mieux comprendre le rôle d'un acteur scolaire, une pratique

---

<sup>7</sup> Le concept de compétence sera abordé plus longuement dans le cadre conceptuel.

pédagogique ou un phénomène quelconque (Beauregard, 2006 ; Jeziorski, 2014 ; Phillion, 2005 ; Vincent, 2014).

L'étude de la compétence, dans notre recherche, se fera à partir des représentations sociales de nos participants. Nous avons choisi d'étudier les représentations sociales, car c'est une forme de connaissance socialement élaborée qui permet de mieux comprendre les individus et leur environnement (Moscovici, 1961). Pour Abric (1994), les représentations sociales permettent de comprendre la réalité de l'individu, ses conduites et ses pratiques. Ainsi, et en lien avec cette idée de compréhension de la réalité, les représentations sociales expliquent les prises de position et les comportements d'un individu ou d'un groupe, et ce, toujours au regard d'un objet particulier (Jodelet, 1991). C'est pourquoi l'identification de la compétence des directions d'école, à partir des représentations sociales, nous permettra d'apporter un éclairage sur un thème qui a rarement été abordé dans les recherches. Au moment où l'école de langue française est devenue le principal agent de *culturation* et de construction identitaire en contexte de valorisation linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2008), l'identification de la compétence des directions d'école à partir des représentations sociales s'avère cruciale, car c'est l'école qui, après les parents, peut le mieux assurer la promotion de la langue française et de la culture francophone.

Dans le milieu francophone en Ontario et en Wallonie-Bruxelles, nous retrouvons aussi des écoles catholiques qui possèdent, en plus des mandats de la réussite scolaire et de la pérennité de la langue et de la culture francophone, un autre mandat : la transmission des valeurs et de la foi catholiques. Dans la prochaine section, nous étudions ce mandat.

#### **1.4 L'évolution du catholicisme dans le contexte actuel de modernisation mondiale**

Les dernières données de l'Office central de statistique de l'Église publiée en 2014 indiquent que depuis 2005, le nombre des catholiques baptisés a augmenté à un rythme supérieur (14,1 %) à celui de la population mondiale pendant la même période (10,8 %) (Zenit, 2016). En valeur absolue, on compte près de 1 272 millions de catholiques en 2014 contre 1 115 millions en 2005. Cette croissance est beaucoup plus évidente en Afrique alors que nous constatons un recul en Amérique du Nord ou en Europe. Également, nous assistons à un déclin de la fréquentation hebdomadaire des églises catholiques dans le monde selon un dernier sondage de l'institut Gallup (Dupas, 2018). Afin de mieux comprendre le rôle de l'école catholique en Ontario et en

Wallonie-Bruxelles, nous présentons succinctement dans cette section la présence catholique dans ces deux contextes.

#### **1.4.1 Le cas de l'Ontario**

Au Canada, 39 % de la population globale se déclarent catholiques alors que dans la province de l'Ontario, ces derniers représentent 31,4 % de la population (Statistique Canada, 2011). Selon Radio-Canada (2017), « les statistiques confirment que les immigrants de foi chrétienne sont en perte de vitesse, même s'ils demeurent majoritaires ». Les musulmans, les hindous, les sikhs et les bouddhistes ne représentaient que 3 % des nouveaux arrivants qui sont parvenus avant 1971 tandis que cette proportion a atteint 33 % entre 2001 et 2011 (Statistique Canada, 2011). L'Ontario accueille la grande majorité des personnes issues de l'immigration : 74 % de la population hindoue, 55 % de la population musulmane, 46 % de la population bouddhiste et 39 % de la population sikhe (Radio-Canada, 2017). Nous n'avons pas trouvé de statistiques concernant le pourcentage de catholiques qui fréquentent l'église en Ontario.

#### **1.4.2 Le cas de la Wallonie-Bruxelles**

En Belgique, nous ne retrouvons pas de statistiques officielles tenues par le gouvernement ou par l'Église quant au nombre de catholiques. Les sondages et les enquêtes sur la question de la pratique de la foi dans l'Église catholique se multiplient en Belgique. Selon la Radio-télévision belge de la Communauté française, RTBF (2013), nonobstant le fait que 54 % se considèrent comme catholiques en 2013, seulement la moitié d'entre eux fréquente l'église. Dans un sondage sur la répartition des religions en Belgique francophone mené par la RTBF, la religion catholique compte le plus d'adhérents à Bruxelles pendant qu'un tiers d'entre eux continuent d'être pratiquants. Quant à la Wallonie, deux tiers de la population s'affichent comme catholiques alors que seulement une personne sur trois se dit pratiquante (RTBF, 2016). Selon Sägesser (2012), 4,20 % de la population en Wallonie se rend à la messe chaque dimanche.

### **1.5 L'école catholique : bilan et perspective**

L'école catholique participe entre autres à la mission de l'Église qui est invitée à « aller et enseigner » (Mt 28, p. 19-20). Ainsi, le caractère ecclésial de l'école « est inscrit au cœur de son identité d'institution scolaire » (Congrégation pour l'éducation catholique, CEC, 1997, p. 8). Pour le pape François (2015), l'éducation catholique a pour but de préparer les cœurs à parler la langue de l'amour, du dialogue et du service. En plus, de la mission fondamentale de l'école qui

se traduit par l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de compétences scolaires et sociales (Marzano *et al.*, 2005), l'école catholique possède un mandat additionnel : la transmission des valeurs et de la foi catholiques (Hobbie, Convey et Schuttloffel, 2010 ; Rieckhoff, 2014). Dans cette section, nous exposons succinctement une recension d'écrits sur le mandat de l'école catholique en général pour ensuite aborder le contexte dans lequel les écoles catholiques œuvrent en Ontario et en Wallonie-Bruxelles. Ce travail nous guidera, entre autres, au moment de l'interprétation des propos de nos participants.

### **1.5.1 Le mandat spécifique de la promotion de la foi et des valeurs catholiques**

Les écrits sur le mandat de l'école catholique sont nombreux (CEC, 1977, 1982, 1997 ; Convey, 2012 ; Cook et Simonds, 2011 ; Shimabukuro, 2008). Selon les documents de l'Église et les écrits scientifiques cités, ce mandat se réalise quand l'école catholique devient : un lieu de valorisation d'une anthropologie chrétienne où l'éducation est axée sur l'intégralité de l'être humain et non seulement sur ses résultats scolaires, un lieu où s'incarne une communauté de foi et finalement un lieu où l'engagement des acteurs scolaires façonne la construction identitaire des élèves.

#### ***1.5.1.1 Un lieu de valorisation d'une anthropologie chrétienne***

La déclaration sur l'éducation *Gravissimum educationis* publiée par le concile Vatican II le 28 octobre 1965 souligne l'importance de la question éducative pour l'Église catholique. Cette déclaration énonce entre autres les principes de l'école catholique :

*Tout autant que les autres écoles, celle-ci poursuit des fins culturelles et la formation humaine des jeunes. Ce qui lui appartient en propre, c'est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité, d'aider les adolescents à développer leur personnalité en faisant en même temps croître cette créature nouvelle qu'ils sont devenus par le baptême. (n. 8)*

La déclaration de *Gravissimum educationis* a préparé le terrain pour développer un mandat de l'école catholique fondé sur une anthropologie chrétienne puisée dans l'Évangile. Cette dimension de la mission de l'école catholique est énoncée dans le document intitulé *L'école catholique* (CEC, 1977), notamment :

*L'école catholique s'engage consciemment à promouvoir l'homme intégral, parce que dans le Christ, l'Homme parfait, toutes les valeurs humaines trouvent leur pleine réalisation et leur unité harmonieuse. C'est en cela que consiste son caractère spécifique (n. 35).*

L'école catholique doit toujours opter pour une éducation axée sur l'intégralité de l'être humain. Tout en œuvrant pour la réussite scolaire de ses élèves, l'école catholique met en premier plan l'élève et non pas ses résultats scolaires. Ainsi, l'école catholique, tout en étant un lieu de transmission de la culture, tend à la formation intégrale de la personne, soit la dimension humaine, sociale, pédagogique, psychologique et spirituelle (CEC, 1977 ; Shimabukuro, 2008).

#### ***1.5.1.2 Un lieu où s'incarne une communauté de foi***

Les différents documents de l'Église catholique qui traitent de la mission et de la raison d'être des écoles catholiques (CEC, 1977, 1997, 2014) indiquent que lesdites écoles ne se contentent pas de transmettre seulement des valeurs culturelles aux apprenants, mais elles deviennent un lieu où ces valeurs se manifestent d'une manière active. L'école catholique « doit être une communauté dans laquelle les valeurs se manifestent dans des rapports interpersonnels authentiques entre les divers membres qui la composent et dans l'adhésion, non seulement individuelle, mais communautaire, à la vision de la réalité qui inspire l'école » (CEC, 1977, n. 32). Dans une société marquée par l'individualisme, la mission de l'école catholique sera de promouvoir une culture de collaboration, voire un esprit de communion. Dans cette optique, l'école n'est plus vue comme une institution, mais plutôt comme une communauté (Vatican II, 1965). Plusieurs auteurs ont souligné depuis longtemps le caractère communautaire de l'école catholique (Bryk, Lee et Holland, 1983 ; Coleman et Hoffer, 1987). Pour Bryk *et al.* (1983), l'aspect communautaire retrouvé dans les écoles catholiques améliore la qualité de vie au sein de ces établissements scolaires.

Convey (2012) a mené un sondage auprès de 3 300 membres de direction et d'enseignants œuvrant dans des écoles catholiques aux États-Unis afin de mieux comprendre l'identité des écoles catholiques. Les résultats de cette étude indiquent que la majorité des participants est d'avis que la « communauté de foi » est une composante essentielle dans l'identité et le mandat des écoles catholiques. Cette composante favorise une culture de collaboration, une interdépendance professionnelle et un environnement favorable à l'apprentissage des élèves et au développement professionnel des enseignants.

#### ***1.5.1.3 Un lieu où l'engagement des acteurs scolaires façonne la construction identitaire des jeunes***

Tel que nous l'avons vu, le mandat de l'école catholique se réalise par la valorisation d'une anthropologie chrétienne dans l'éducation et par la formation d'une communauté de foi.

Examinons une troisième sphère, celle de la construction identitaire des apprenants pour qu'ils puissent partager leur foi, la célébrer et l'annoncer. La communauté de foi propre aux écoles catholiques contribue à la formation intégrale de tous les membres de la communauté éducative (CEC, 1997). Miller (2006) souligne que le témoignage du personnel dans une école catholique demeure une pierre angulaire dans la construction identitaire des apprenants. Pour Miller, les membres de la direction et les enseignants sont appelés à devenir des modèles, pour leurs élèves, dans l'incarnation des valeurs de l'Évangile. Finalement, dans une période qui est marquée par « une accélération de la baisse de la pratique religieuse catholique » (Servais et Baudaux, 2012, p. 12), l'école joue désormais le rôle central dans la construction de l'identité catholique chez les jeunes (Servais et Baudaux, 2012).

En résumé, nous avons abordé une triple dimension du mandat de l'école catholique qui se veut un lieu de valorisation d'une anthropologie chrétienne, une communauté de foi et finalement un lieu où se façonne la construction identitaire des élèves. Cela nous mène à explorer comment ces différentes dimensions du mandat de l'école catholique s'incarnent dans nos deux milieux de recherche.

### **1.5.2 Le contexte de l'école catholique en Ontario**

La présence de l'éducation catholique francophone en Ontario s'enracine dans son histoire. Ce système fait partie intégrante du système éducatif financé publiquement depuis plus de 175 ans. Selon LeVasseur (1993), le Canada-Uni établit une loi en 1843 qui protège le droit scolaire de la minorité protestante au Canada-Est et de la minorité catholique au Canada-Ouest. Cette loi a permis la création des écoles « séparées ». De même, la Charte canadienne des droits et libertés (1982), dans son article 29, confirme les droits accordés aux écoles confessionnelles dans l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (1867). L'article 29 souligne que « les dispositions de la présente charte ne portent pas atteinte aux droits ou privilèges garantis en vertu de la Constitution du Canada concernant les écoles séparées et autres écoles confessionnelles ». Ainsi, retrouve-t-on quatre systèmes de conseils scolaires autonomes qui reçoivent un financement équitable. Pour les francophones, ce n'est qu'à partir de 1998 que le gouvernement de l'Ontario accorde la pleine gestion des écoles de langue française. Aujourd'hui, nous retrouvons douze conseils francophones en Ontario : huit conseils scolaires catholiques et quatre conseils scolaires publics. Parmi les 343 écoles élémentaires de langue française en Ontario, 213 sont catholiques. Quant aux 103 écoles secondaires de langue française, 55 sont catholiques.

Selon l'Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques (2015), les écoles catholiques francophones accueillent plus de 72 000 élèves à l'élémentaire et au secondaire, donc près de 80 % des élèves francophones de l'Ontario. Ces données recueillies soulignent que l'école catholique de langue française en Ontario répond largement à l'attente de la minorité francophone dans cette province (AFOCSC, 2015).

En 2005, l'Assemblée des évêques catholiques de l'Ontario (AECO) a publié le document intitulé *mission*, un texte de référence pour les écoles catholiques de langue française en Ontario. Nous retrouvons dans ce document la mission de ces écoles :

*Animée par l'Esprit de Jésus, enracinée dans la communauté chrétienne et enrichie par la culture francophone, l'école catholique de langue française centrée sur l'élève est une communauté de vie évangélique, milieu d'apprentissage libérant et agent de transformation sociale en faveur du Royaume de Dieu. (p. 6)*

Ce document propose une forme d'opérationnalisation de cette mission en invitant l'école à assumer les quatre responsabilités suivantes : (a) *l'enseignement des diverses disciplines scolaires* : pour aider les élèves à mener une réflexion critique sur leur contribution potentielle dans l'avènement d'un monde plus juste et plus fraternel ; (b) *l'élaboration d'un climat relationnel* : afin de favoriser le bien commun, la reconnaissance mutuelle ; (c) *l'enseignement religieux* : pour contribuer à la maturation de la foi des croyants et à l'éveil à la foi chrétienne chez les autres élèves et (d) *l'animation pastorale* : afin d'incarner dans le quotidien des élèves les valeurs évangéliques (le don de soi, le sens du pardon, la solidarité, etc.).

En novembre 2017, un symposium de l'éducation catholique rassemblant tous les partenaires de l'éducation catholique de langue française a eu lieu en Ontario. Ce symposium a permis aux évêques de l'Ontario d'entendre des points de vue importants afin de les aider à rédiger une nouvelle lettre pastorale pour la communauté éducative catholique en Ontario. L'Assemblée des évêques catholiques de l'Ontario, AECO, (2018) a adressé sa lettre pastorale intitulée *Renouveler la promesse* qui met l'accent sur l'école catholique comme une communauté : (a) en plus d'être un lieu d'enseignement et d'apprentissage, l'école catholique est une *communauté d'accompagnement* « où l'on connaît et où l'on partage l'histoire de notre salut, où l'on offre l'encouragement qui vient de ce qu'on sait que Jésus fait route avec nous » (AECO, 2018, p. 7) ; (b) *une communauté qui construit des relations* afin « d'amorcer, de faciliter et d'entretenir des

relations de confiance avec et entre les partenaires de l'éducation catholique » (p. 9) ; (c) *une communauté qui pousse à l'engagement et qui inspire l'espérance* en formant des disciples avec une conscience sociale afin de promouvoir « l'engagement dans la communauté locale et mondiale par leurs nombreux actes de charité et par leur témoignage en faveur de la justice sociale et de la protection de l'environnement » (p. 10) ; enfin (d) *une communauté qui forme des disciples joyeux* « dont le cœur et l'esprit sont ouverts à l'amour transformant de Dieu et à la flamme de la foi en action » (p. 13).

En somme, l'AECO (2018) rappelle qu'après vingt ans de la pleine reconnaissance du système catholique francophone en Ontario, le contexte a pu changer, mais la mission demeure la même : « les écoles catholiques sont des endroits où les enfants et les jeunes peuvent trouver des valeurs solides et durables pour donner à leur vie un espoir, un sens et un objectif fondés sur une relation authentique avec Jésus Christ » (AECO, 2018, p. 15).

### **1.5.3 Le contexte de l'école catholique en Wallonie-Bruxelles**

En Wallonie-Bruxelles, comme partout en Belgique, nous retrouvons des fédérations de pouvoirs organisateurs<sup>8</sup>. Le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC) est l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre catholique en communauté française auprès des autorités publiques (Centre permanent pour la citoyenneté et la participation, CPCP, 2012).

L'enseignement catholique reste de très loin le principal représentant du réseau libre et *a fortiori*, du libre confessionnel. En effet, il n'existe qu'une douzaine d'écoles inspirées du judaïsme, du protestantisme et de l'islam. En Wallonie-Bruxelles, près de 800 pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique organisent des écoles de l'enseignement maternel, primaire, secondaire, supérieur<sup>9</sup>. Ces différents pouvoirs organisateurs sont regroupés au sein du Secrétariat général de l'enseignement catholique. Aujourd'hui, l'enseignement catholique scolarise 40 % de la population scolaire de l'enseignement fondamental (maternel et primaire),

---

<sup>8</sup> Un pouvoir organisateur est l'autorité, la ou les personnes physiques ou morales, publiques ou privées qui en assument la responsabilité.

<sup>9</sup> Dans la communauté française de Belgique, la situation est encore marquée par un système binaire distinguant l'université et l'enseignement supérieur hors université organisé soit en hautes écoles, soit en écoles supérieures des arts. L'enseignement supérieur concerne environ 15 000 étudiants.

60 % des élèves de l'enseignement secondaire et 48 % des étudiants de l'enseignement supérieur (SeGEC, 2012).

En Wallonie-Bruxelles, nous retrouvons une double dimension de la mission de l'école catholique de langue française : une sociale et une évangélique. D'une part, la dimension sociale découle de la responsabilité de l'école de se mettre au service de la société en étant un lieu d'apprentissage et d'exercice de la raison et en favorisant la réussite des jeunes et leur émancipation sociale. D'autre part, la dimension évangélique « éclaire cette fonction sociale et lui donne une signification et une dimension nouvelles [...] celles des relations de l'homme avec Dieu » (Enseignement catholique, 2014, p. 9). De là, nous constatons que l'école catholique dans ce contexte enracine son activité pédagogique dans la personne de Jésus. Cette école en Wallonie-Bruxelles a donc « la conviction qu'elle n'éduque pleinement qu'en évangélisant » (p. 18). En outre, nous retrouvons quatre orientations pour l'école catholique de langue française : (a) l'excellence des études ; (b) la primauté de la personne ; (c) la rencontre de l'altérité et (d) l'option pour les pauvres (Enseignement catholique, 2014). L'enseignement religieux a pour objectif de transmettre la connaissance et d'accompagner les jeunes dans leur quête de sens.

Au regard des écrits, la fonction de l'enseignement catholique en Ontario et en Wallonie semble viser une même mission : être une ressource incontournable pour réfléchir sur les questions d'existence tout en contribuant au développement de la foi des élèves. Également, dans les deux milieux, la pastorale scolaire vise à offrir aux jeunes une nouvelle façon de mettre en pratique les valeurs évangéliques transmises. Or, afin d'assurer le mandat spécifique des écoles catholiques, le rôle de la direction demeure central (CEC, 2014). Cette réalité a été soulignée dans l'étude de Hobbie *et al.* (2010) menée auprès de 1 225 enseignants dans 142 écoles catholiques élémentaires aux États-Unis. Les résultats indiquent que la vitalité de l'école catholique dépend largement de la compétence de la direction. Nous retrouvons, dans la documentation scientifique, trois types de leadership pour l'école catholique : le leadership contemplatif (Schuttloffel, 1999 ; 2008), le leadership de service (Spears, 1998) et le leadership de foi (Daniels, 2013). De plus en plus d'études sont menées auprès des directions d'école catholique ou d'acteurs scolaires afin de comprendre leurs besoins et défis quant à diriger une école catholique (Boerema, 2011 ; Boyle, Haller et Hunt, 2016 ; Bush et Chew, 1999 ; Canavan,

2001 ; Neidhart et Lamb, 2010 ; Rieckhoff, 2014). La prochaine section présente quelques-unes de ces études.

## **1.6 Les défis des directions d'école quant à la promotion de la foi et des valeurs catholiques**

Aux États-Unis, Boerema (2011) a mené un sondage auprès de 28 participants (enseignants, directions d'école et membres de conseil scolaire) œuvrant dans le monde de l'éducation chrétienne. L'objectif de cette étude était d'identifier les voies de recherches futures pour soutenir les écoles chrétiennes dans leur mission. Les résultats de cette étude indiquent que le principal objet de recherche ciblé par les participants concernait le besoin de trouver la manière d'incarner la mission de l'école chrétienne dans la vie quotidienne de l'école. Boerema souligne que la direction d'école possède un rôle à jouer pour réduire cet écart entre la mission voulue de l'école chrétienne et la réalité vécue. Toutefois, les recherches (Canavan, 2001 ; Neidhart et Lamb, 2010 ; Rieckhoff, 2014) confirment un certain inconfort chez les directions dans la promotion des valeurs et de la foi catholiques auprès des élèves et des enseignants. Sur ce, nous faisons part des défis auxquels les directions d'école catholique font face dans leur pratique de leadership.

Une des difficultés que rencontrent les directions d'école, c'est l'absence d'un référentiel de compétences basées sur des données de recherches pouvant les guider pour assurer la transmission des valeurs et de la foi catholiques (Boyle, Haller et Hunt, 2016). L'étude de Daniels (2013) présente quelques indicateurs de compétence inspirés du modèle de leadership de foi tels que : développer la foi de son personnel et de ses élèves à partir d'occasion de prière, ainsi que connaître la mission de l'éducation catholique. Toutefois, nous avons trouvé peu d'études qui portent spécifiquement sur la compétence des directions pour promouvoir la foi et les valeurs catholiques dans leurs écoles. Cette paucité d'études sur la compétence des directions d'école catholique n'est pas de nature à faciliter la tâche de ces dernières ni à assurer une meilleure formation pour les futurs leaders catholiques.

McKinney et Hill (2010) soulignent que dans un contexte mondial axé sur les résultats aux tests standardisés, les discussions sur la mission de l'école catholique viennent toujours en second plan et perdent leur importance, ce qui n'aide pas la direction d'école à développer sa compétence quant à la promotion du mandat de l'école catholique. Une autre difficulté soulevée

par McKinney et Hill (2010) est l'éparpillement des écoles catholiques sur une vaste zone géographique, ce qui rend la relation avec la communauté paroissiale et les prêtres plus compliquée.

L'étude de Neidhart et Lamb (2010) révèle un autre défi chez les directions d'école catholique. Leurs résultats indiquent que les directions d'école ignorent comment pratiquer leur leadership spirituel dans leurs écoles. De plus, Canavan (2001) souligne une difficulté croissante à attirer des candidats aux postes de direction pour les écoles catholiques. Selon le chercheur, la formation initiale ne prépare pas ces candidats à devenir des leaders dans ces écoles. Dans la même veine, plusieurs études (Bloom, Castagna, Moir et Warren, 2005 ; Bloom, Castagna et Warren, 2003 ; Bush et Chew, 1999 ; Gray, Fry, Bottoms et O'Neill, 2007) ont établi l'importance et le besoin chez les directions d'école catholique d'une formation et d'un accompagnement adéquats étant donné que leur rôle est de plus en plus complexe. À l'instar de ces études, Rieckhoff (2014) a mené une étude qualitative auprès de dix nouvelles directions d'école catholique aux États-Unis. L'objectif de cette étude était d'examiner un programme de soutien offert aux directions d'école catholique : *Catholic School Principal Support Program* (CSPSP). Pendant une période de dix mois, des entrevues semi-dirigées mensuelles ont eu lieu avec les dix participants pour discuter de leurs défis et de leurs besoins. De même, deux questionnaires ont été soumis aux participants au début et à la fin de l'étude. Les résultats de cette étude confirment la nécessité chez les directions d'école catholique d'une meilleure formation initiale et continue.

Ainsi, comme nous l'avons suggéré précédemment pour le mandat de la promotion de la langue française et de la culture francophone, il devient essentiel, au moment où le leadership de la direction d'école catholique joue un rôle central dans la promotion de la foi et des valeurs catholiques, d'identifier les indicateurs de compétence de la direction d'école pour assurer le mandat de l'école catholique à partir des représentations sociales d'acteurs de l'éducation participants à notre recherche. Il nous semble qu'une telle étude contribue à réduire cet écart entre la mission de l'école chrétienne et la réalité vécue au sein de cette école.

## **1.7 Synthèse**

En plus de l'enseignement et l'apprentissage, les directions d'école catholique de langue française en contexte de valorisation linguistique et culturelle ont la responsabilité d'assurer deux

mandats spécifiques, soit : la promotion de la langue française et de la culture francophone, ainsi que la promotion de la foi et des valeurs catholiques (Convey, 2012 ; Cook et Simonds, 2011 ; Gérin-Lajoie, 1996 ; Landry et Allard, 1999 ; Pilote et Magnan, 2008). De fait, les directions de ces écoles devraient posséder les compétences nécessaires pour favoriser ces mandats spécifiques.

Or, d'une part, peu d'études abordent les compétences à développer chez les directions et futures directions d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle. En effet, si nous connaissons de plus en plus les indicateurs de compétence des directions d'école pour promouvoir la réussite scolaire des élèves (Collerette *et al.*, 2013 ; Marzano, 2003 ; Marzano *et al.*, 2016), force est de constater que nous en savons peu sur les indicateurs des deux compétences de ces directions pour remplir les mandats spécifiques de l'école catholique de langue française (Bouchamma *et al.*, 2005 ; Boyle *et al.*, 2016 ; Godin *et al.*, 2004 ; IsaBelle, 2013 ; Rieckhoff, 2014). D'autre part, selon des études (Bouchamma *et al.*, 2005 ; Boyle *et al.*, 2016 ; Héon *et al.*, 2007 ; Neidhart et Lamb, 2010), les directions d'école rencontrent des difficultés à assurer les mandats de la promotion de la langue française et de la culture francophone, ainsi que de la transmission de la foi et des valeurs catholiques.

En effet, en contexte de valorisation linguistique et culturelle, l'école de langue française constitue l'institution qui joue un rôle primordial dans la protection de l'identité culturelle des francophones (Bernard, 1997 ; Gérin-Lajoie, 2008 ; Landry et Allard, 1990). Dans la même foulée, dans le milieu catholique, au moment où nous observons une baisse dans la fréquentation des églises (RTBF, 2013 ; Statistique Canada, 2008), l'école catholique demeure le principal agent de la transmission de la foi et des valeurs catholiques (Servais et Baudaux, 2012). Si les directions d'école catholique de langue française ne sont pas soutenues dans leurs tâches, nous pouvons croire que celles-ci auront de plus en plus de difficulté à assurer la survie et la protection de la francophonie ainsi que de la catholicité dans leur milieu.

Par conséquent, il importe d'identifier les indicateurs de compétence auprès des directions d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle afin de les accompagner dans leur pratique de leadership, et ce, à partir d'une étude empirique. Pour y arriver, il s'avère opportun d'identifier ces indicateurs de compétence chez les directions d'école catholique de langue française à partir des représentations sociales que certains acteurs de

l'éducation (les membres de directions de conseil scolaire et les directions d'école) ont quant à celles-ci. En effet, l'étude des représentations sociales des membres de directions de conseil scolaire et des directions d'école permet d'accroître les connaissances socialement élaborées sur un sujet qui a été rarement examiné. Après avoir exposé le contexte et la problématique de cette recherche, nous présentons dans le chapitre suivant les concepts clés sur lesquels nous nous appuyons pour mener notre étude.

## Chapitre 2 : Le cadre conceptuel

Ce chapitre précise les fondements conceptuels qui sous-tendent notre étude. Dans un premier temps, nous faisons part de différentes définitions du concept de compétence ainsi que de ses composantes. Ensuite, nous abordons le concept de la représentation sociale avant de préciser les pratiques de leadership favorisant la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone, ainsi que la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez la direction d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique.

### 2.1 La compétence

Les écrits scientifiques font ressortir que le concept de compétence est un « construit multivarié » (Brailovsky, Miller et Grand'Maison, 1998). D'une part, Rope et Tanguy (1994) décèlent que le concept de compétence est utilisé indifféremment dans le monde des organisations et des entreprises, dans les domaines de sociologie, de psychologie et d'éducation. Ces auteurs soulignent que ce concept trouve ses racines dans le monde des organisations. D'autre part, Brailovsky *et al.* (1998) révèlent une difficulté majeure dans tout essai visant à définir la compétence. Cette difficulté « découle du fait que la compétence est un construit multivarié composé de différents éléments qui forment un tout, ce tout représente beaucoup plus que la somme de ses parties » (p. 175). Cette conception que la somme équivaut à plus que l'ensemble de ses parties ajoute à la complexité que revêt la possibilité de définir ce « concept multivarié ». C'est pourquoi, afin d'en approfondir le sens, nous commencerons dans un premier temps par mentionner les définitions et les caractéristiques qui lui sont attribuées dans le domaine de l'éducation. Cela nous aidera, dans un deuxième temps, à en proposer une typologie qui tient compte des divers éléments recensés susceptibles d'éclairer notre objet d'étude.

#### 2.1.1 Une synthèse des définitions et des caractéristiques du concept de compétence

En éducation, Perrenoud (2008) définit la compétence comme la capacité d'agir efficacement dans un type de situation. Nous constatons que plusieurs auteurs convergent en ce sens et conçoivent la compétence comme étant un « savoir-agir » parfois complexe (Lasnier, 2000 ; Meirieu, 2005 ; Perrenoud, 2008 ; Tardif, 2006). Par exemple, selon Lasnier (2000), la compétence est « un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités, d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif,

psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun » (p. 32). Dans la même veine, Tardif (2006) parle d'un savoir-agir fondé sur la mobilisation d'une variété de ressources internes et externes dans un type de situation. Dans les définitions recensées, nous retrouvons également la mention de mobilisation de ressources ou de capacités. Laurier (2005) décrit ces ressources en les catégorisant en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes.

Pour mieux comprendre ce concept polymorphe et polysémique, Roegiers (1999) a mené un travail de distinction entre le concept de capacité et celui de compétence. Pour cet auteur, la compétence se définit en relation à cinq caractéristiques essentielles :

1. *mobilisation d'un ensemble de ressources* : les connaissances, les schèmes, les automatismes, les savoir-faire, etc. ;
2. *caractère finalisé* : la compétence a une fonction sociale, voire une utilité sociale. Une certaine action utile découle de la mobilisation des ressources. Le caractère finalisé de la compétence fait référence à son état de stabilité, ce qui ne nie pas sa progression tout au long de la vie (Le Boterf, 2002) ;
3. *lien à une famille de situations* : une compétence ne se limite pas à une situation unique, car elle peut être mise en œuvre dans une variété de situations qui se situent dans une famille donnée de situations ;
4. *caractère souvent disciplinaire* : à l'encontre des capacités qui possèdent un caractère transversal, la majorité des compétences revêtent un caractère disciplinaire. Parfois, nous retrouvons des compétences transdisciplinaires ou « adisciplinaires » comme la compétence de conduire une réunion avec des collègues de travail, indique Roegiers (1999) ;
5. *évaluabilité* : à la différence d'une capacité, la compétence est évaluable « puisqu'elle peut se mesurer à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat » (p. 9).

Comme « la mobilisation des ressources » se retrouve dans les différentes définitions recensées, à l'instar de Laurier (2005), nous retenons la prémisse selon laquelle une compétence est une combinaison de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Cette représentation du concept de compétence rejoint celle élaborée par le Haut Conseil de l'éducation en France (2006) pour lequel « chaque compétence est définie dans ce cadre comme une combinaison de connaissances,

d'aptitudes et d'attitudes » (p. 3). Dans la prochaine section, ces trois composantes seront examinées en détail comme elles forment une opérationnalisation du concept de la compétence.

### **2.1.2 Les composantes d'une compétence**

Dans la même veine que Laurier (2005), Paul et Suleman (2005) nomment ainsi les trois composantes de la compétence : les compétences théoriques (connaissances), pratiques (habiletés) et comportementales (attitudes). La distinction du trio savoirs cognitifs/savoir-faire/savoir-être de Morlaix (2007) suscite notre intérêt. Nous présentons ci-dessous les différents aspects de chacune de ces trois composantes de la compétence.

#### **2.1.2.1 Les savoirs cognitifs ou les connaissances**

Ce type de savoir vise à comprendre un phénomène ou une situation à travers des concepts, des schémas assimilateurs ou autres (Le Boterf, 2002). Selon Morlaix (2007), ce type de savoir permet « d'orienter l'action, de faciliter la construction de représentations opératoires, ou encore de rendre possible la formulation d'hypothèses » (p. 33). Ces savoirs cognitifs renvoient aux compétences théoriques chez Paul et Suleman (2005). Pour Roegiers et De Ketele (2000), les connaissances représentent « la façon dont une personne s'est approprié les savoirs, ce qu'ils sont pour elle » (p. 47). Ce type de savoirs permet de faciliter la formulation d'hypothèses chez la personne (Le Boterf, 2002).

#### **2.1.2.2 Les savoir-faire ou les habiletés**

Si, dans le premier type de savoir, il s'agit d'un « savoir que » (*knowing-that*), ce deuxième type est plutôt du côté du « savoir comment » (*knowing how*), donc les savoir-faire se constatent dans l'activité (Morlaix, 2007). Les habiletés ou les savoir-faire renvoient aux connaissances procédurales, aux connaissances pratiques, aux connaissances méthodologiques ou bien techniques (Le Boterf, 2002 ; Paul et Suleman, 2005 ; Rey, 1998), au savoir-faire gestuel, socioaffectif ou relationnel (Roegiers et De Ketele, 2000). Par exemple, être compétent en chimie atomique (formule, équation, etc.) relève des savoirs théoriques tandis que la production et l'utilisation des sources radioactives relèvent des connaissances procédurales.

#### **2.1.2.3 Les savoir-être ou les attitudes**

Selon Legendre (2005), l'attitude est : « un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, mode

d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (p. 138). Bref, les savoir-être représentent les comportements et les attitudes développés par la personne (Morlaix, 2007). Ce type de savoir réfère, entre autres, à ce que Bourdieu et Passeron (1970) appellent le capital culturel. Baudelot et Leclercq (2005) distinguent entre la notion de capital humain, développée initialement par Becker dans les années 1960, qui renvoie à des compétences professionnelles et des savoirs cognitifs relativement objectivables et la notion de capital culturel développée par Bourdieu en 1979, qui renvoie à des dispositions, des postures et plus généralement d'habitus qui sont à la base d'une conduite quelconque.

En partant d'une synthèse des définitions et des caractéristiques de ce concept, nous en avons présenté les composantes de la compétence : les savoirs cognitifs (connaissances), les savoir-faire (habiletés) et les savoir-être (attitudes). Ces composantes forment les trois principales parties de notre guide d'entrevue.

Rappelons que notre étude cherche à identifier, à travers les représentations sociales de nos participants, les indicateurs de compétence de la direction pour la promotion des mandats de l'école catholique de langue française. La prochaine section aborde le concept de la représentation sociale.

## **2.2 La représentation sociale**

Le concept de la représentation sociale puise ses racines dans l'approche de la psychologie cognitive et celle de la sociologie. L'apport de la psychologie cognitive se reflète dans la compréhension de la représentation d'un individu comme une imitation mentale intériorisée de la perception. Dans ce sens, l'individu peut évoquer mentalement une personne, une situation ou une autre chose, c'est une forme de reconstitution du réel.

Les écrits d'Émile Durkheim au XIX<sup>e</sup> siècle témoignent de l'apport de la sociologie en ce qui a trait au concept de représentation. Pour cet auteur, les premières représentations de l'homme ont été d'origine religieuse (Durkheim, 1898). L'auteur distingue les représentations individuelles et collectives. Les premières sont instables et sont sujettes à l'évolution. Quant aux secondes, elles sont « extérieures aux consciences individuelles » (Durkheim, p. 20), sont plus stables et s'adaptent lentement aux changements constants de la société. Dans son analyse des

représentations, Durkheim (1898) place ainsi la dimension collective au-dessus de la dimension individuelle.

À partir des années 1960, les travaux de Moscovici apportent un nouvel éclairage en introduisant le terme de représentation sociale. Cette dernière spécification se situe entre la représentation individuelle et la représentation collective et favorise mieux l'étude de la réalité. Moscovici (1961) reproche, d'une part, au courant de la psychologie cognitive d'avoir négligé la dimension sociale des représentations en s'intéressant seulement au sujet et à l'objet dans le processus cognitif. D'autre part, il se distingue du courant sociologique qui prône l'idée qu'une société entière peut partager des représentations collectives. Selon lui, les opinions et la mentalité évoluent et sont rarement partagées par tous les membres d'une communauté. C'est en ce sens que cet auteur définit ce qu'est la représentation sociale dans les termes suivants :

*Un corpus organisé de connaissances et d'activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges, libèrent les pouvoirs de leur imagination. (p. 27-28)*

L'émergence du concept de représentation sociale a suscité l'intérêt des chercheurs, d'où l'élaboration de plusieurs perspectives quant à sa définition et à son application. Dans cette partie, nous nous penchons dans un premier temps sur les différentes écoles de pensée qui en ont marqué l'évolution et dans un deuxième temps, nous identifions les caractéristiques de celle-ci, ainsi que sa construction, en nous inspirant toujours du courant de pensée approprié à notre étude.

### **2.2.1 Les différentes écoles de pensée**

À partir des travaux de Moscovici (1961), trois écoles ont développé des courants différents sur les représentations sociales : l'école de Genève avec l'approche de Doise (1986), l'école d'Aix-en-Provence avec la pensée d'Abric (1987) et finalement celle de Paris avec les travaux de Jodelet (1989). Certains de ces auteurs en approfondissent le processus (Abric, 1994 ; Jodelet, 1989) tandis que d'autres conçoivent les représentations sociales comme un produit (Doise, 1986). Cependant, ces trois écoles insistent sur l'importance de l'étude de la représentation sociale comme un instrument permettant de mieux comprendre les individus ainsi que les groupes partageant une même culture, d'où l'importance pour notre étude d'en tenir compte.

### ***2.2.1.1 L'école de pensée de Genève***

L'approche de Doise (1986) conçoit la représentation sociale comme un produit. Selon lui, la représentation sociale amène l'individu à une prise de position. Il la définit en relation avec « des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (p. 85). La définition qu'il propose souligne que la représentation sociale s'élabore à partir de l'expérience personnelle d'un individu appartenant à une communauté particulière (Tafari, Haguel et Ménager, 2007). En d'autres termes, selon Doise, elle nous permet de mieux comprendre les prises de position de l'individu tout en considérant son ancrage social. C'est ainsi que l'école de Genève met l'accent sur l'apport de l'individu dans l'élaboration des représentations sociales.

### ***2.2.1.2 L'école de pensée d'Aix-en-Provence***

Dans la perspective empruntée par l'école d'Aix-en-Provence, la représentation sociale n'est pas conçue comme un produit, mais plutôt comme un processus qui permet « à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, de comprendre la réalité à travers son propre système de référence » (Abric, 1994, p. 13). Dans sa définition, Abric (1987) accorde une place prépondérante aux valeurs véhiculées dans la société et non à celles de l'individu. Tout en étant « socialement produite, elle [la représentation sociale] est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde » (p. 59). Bref, la représentation sociale se définit à travers deux systèmes, l'un cognitif et l'autre contextuel. Pour Abric (1994), il n'existe pas de réalité objective, cette dernière est toujours reconstruite, dans le système cognitif de l'individu, et colorée par son système de valeurs, son contexte social et idéologique.

Pour mieux comprendre l'apport de la société dans la construction d'une représentation sociale, Abric (1994, 2003) souligne que cette dernière s'organise autour d'un noyau central et d'un système périphérique. Le noyau central représente l'ensemble des éléments partagés par un groupe. Son aspect consensuel engendre sa cohérence et sa résistance au changement (Bellavance, 2008). Quant au système périphérique, il permet d'adapter la représentation sociale dans les variations individuelles de la réalité concrète (Bellavance, 2008). À la différence de l'école de Genève, l'approche d'Aix-en-Provence s'intéresse davantage à l'expérience du collectif et donc au consensus qui s'établit au sein d'une société dans sa vision du monde.

### ***2.2.1.3 L'école de pensée de Paris***

Dans la même veine des travaux d'Abric (1994), les travaux de Jodelet (1989, 1993, 2003) perçoivent la représentation sociale comme un processus qui permet d'interpréter la réalité sous une perspective commune. Toutefois, Jodelet (1989), dans sa définition de la représentation sociale, insiste sur l'aspect pratique de cette dernière. Pour elle, la représentation sociale « est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36). Avec Jodelet, nous nous éloignons de l'idée d'un noyau central qui génère et organise la représentation sociale. Cette dernière devient un outil permettant la construction d'une réalité commune. Elle agit comme un système d'interprétation qui influence les conduites, les communications sociales des individus ainsi que le développement individuel et collectif. Elle agit aussi dans la définition des identités personnelles et sociales (Jodelet, 1997). Dans cette optique, « les représentations sociales nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et [le] cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre » (Jodelet, p. 147). En d'autres termes, nous retrouvons dans l'approche élaborée à l'école de pensée de Paris un certain va-et-vient entre l'individu et son milieu. Jodelet (2003) se démarque par sa volonté d'opérationnaliser le concept de représentation sociale. Pour ce faire, elle précise les éléments d'une représentation ainsi que ses caractéristiques que nous retrouvons ultérieurement dans ce texte.

Bref, les différentes écoles de pensée soulignent l'importance de l'étude de la représentation sociale. Cependant, elles divergent dans leur manière d'interpréter cet objet d'étude. L'école de pensée de Genève définit les représentations sociales comme étant des principes organisateurs qui conduisent à des prises de position individuelles. Ainsi, l'étude des variations interindividuelles mènera à la compréhension des représentations sociales. L'école d'Aix-en-Provence prône plutôt le consensus. Dans une telle approche, l'étude de la représentation sociale permet de mieux comprendre le système socio-idéologique d'un groupe donné (Abric, 1994). Quant à l'école de Paris, avec les travaux de Jodelet, elle offre une vision plus globale, voire une schématisation structurante de la représentation sociale. Cette école s'intéresse à l'étude des processus de la pensée sociale plutôt qu'à une description des attitudes ou des croyances.

Devant la rareté d'études sur la compétence de la direction d'école pour promouvoir les mandats de l'école catholique de langue française, notre étude ne cherche pas à souligner les variations interindividuelles chez nos participants qui seraient en concordance avec l'approche privilégiée par Doise (1986). Quant à l'approche de l'école d'Aix-en-Provence, le modèle du noyau central développé par Abric (2003) va à l'encontre de « la fixité fonctionnaliste que Moscovici a élaborée de la notion de représentation sociale » (Gaffié, 2005, p. 8). De même, cette structuration de la représentation sociale semble tenir indépendamment de l'interaction avec autrui (Gaffié, 2005). Qui plus est, nous ne cherchons pas à comprendre le système socio-idéologique des communautés catholiques vivant dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle. Nous cherchons plutôt à comprendre les éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, ainsi que les valeurs, les croyances et les opinions qui constituent la forme de connaissance que sont les représentations sociales (Jodelet, 1991), pour identifier les indicateurs de compétence de la direction d'école catholique de langue française. Bref, l'école de Paris offre une schématisation structurante des représentations sociales, une vision globale des processus de la pensée sociale, ce qui rejoint le but de notre recherche. Dans la prochaine section, nous exposons la façon dont cette école définit les caractéristiques d'une représentation sociale.

### **2.2.2 Les caractéristiques d'une représentation sociale**

La représentation sociale, selon Jodelet (2003), se caractérise par cinq dimensions fondamentales, à savoir :

1. *elle est toujours une représentation d'un objet* : l'objet peut être d'une nature abstraite, une personne, une chose, etc. Ce qui importe dans l'étude de la représentation sociale, c'est l'interaction qui se dresse entre le sujet et l'objet ;
2. *elle a un caractère imageant* : la représentation sociale sert à la compréhension des notions abstraites en matérialisant les concepts. Les images reproduites par l'individu renvoient à l'imaginaire collectif et individuel ;
3. *elle possède une dimension symbolique* : il est vrai que la représentation sociale a un caractère imageant, mais elle possède aussi un caractère signifiant qui, à son tour, interprète l'image donnée à un objet. La représentation sociale devient « le représentant mental de l'objet qu'elle restitue mentalement » (Jodelet, p. 54) ;
4. *elle a un caractère constructif* : « représenter une chose, un état n'est en effet pas simplement le dédoubler, le répéter ou le reproduire, c'est le reconstituer, le retoucher, lui

en changer le texte » (Jodelet, p. 56). La représentation façonne la réalité sociale, car une fois qu'elle est reconstruite par l'individu, elle sera intégrée dans son système de valeurs qui dépend de son contexte social ;

5. *elle est autonome et créative* : elle existe en dehors des personnes qui l'ont créée et en même temps, elle influence le comportement et les attitudes de l'individu.

Jodelet a voulu opérationnaliser davantage le concept de représentation sociale. Une fois qu'elle a défini les caractéristiques, elle s'est attardée à la manière dont cette dernière se construit en s'inspirant des travaux de Moscovici (1961).

### **2.2.3 La construction de la représentation sociale**

Selon Jodelet (1989), deux dimensions contribuent à la construction de la représentation sociale : la dimension du contexte et celle de l'appartenance. Dans la première dimension, l'interaction sociale joue un rôle dans l'élaboration de la représentation sociale. Quant à la dimension de l'appartenance, elle souligne l'apport des idéologies véhiculées dans un groupe sur la construction de telles représentations. Les propos de Jodelet (1989) font écho à ceux de Moscovici (1961) qui était le premier à expliquer comment une représentation sociale est élaborée à partir d'une reconstruction mentale d'un individu (*dimension du contexte*) tout en étant intégrée dans un système de valeurs partagées (*dimension d'appartenance*). En d'autres termes, Moscovici (1961) conçoit que la construction d'une représentation sociale s'opère à partir de deux processus fondamentaux, à savoir : l'objectivation et l'ancrage.

Le processus d'objectivation se compose de trois phases, à savoir : la sélection constructive, la schématisation structurante et la neutralisation. Par la sélection constructive, l'individu choisit des informations véhiculées dans son contexte social, celles qui trouvent chez lui une certaine signifiante. Cette sélection constructive conduit l'individu à la schématisation structurante en organisant les informations retenues en forme de noyau figuratif. Dans cette deuxième phase, les informations retenues ne forment plus des concepts abstraits ; ils seront plutôt perceptibles sous forme d'images. Enfin, la phase de neutralisation sert à concrétiser ce noyau figuratif pour en faire une réalité. Nous sommes devant une préreprésentation. Le processus d'ancrage termine la création de la représentation sociale.

Le processus d'ancrage, quant à lui, permet d'intégrer l'objet de la représentation dans le système de valeurs du sujet et le rend familier (Moscovici, 1961). Désormais, cet objet de la

représentation fera partie d'une des catégories qui sont propres à la société. Jodelet (1989) précise le processus d'ancrage de la représentation sociale en lui attribuant quatre fonctions fondamentales : (a) l'assignation du sens, (b) l'interprétation de la réalité, (c) l'orientation des conduites et des rapports sociaux et (d) l'intégration cognitive de la nouveauté.

En somme, pour Jodelet (1989), l'étude des représentations sociales doit mettre en exergue trois dimensions : soit la dimension cognitive, la dimension socioculturelle et la dimension fonctionnelle. La dimension cognitive implique toujours un processus d'élaboration d'un savoir par un individu. La dimension socioculturelle fait écho à une connaissance socialement élaborée. La dimension fonctionnelle souligne le caractère pratique des représentations sociales. Elle oriente et justifie les conduites et les rapports sociaux.

Dans cette partie, nous avons défini le concept de représentation sociale. Les différents auteurs (Abric, 1994 ; Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961) précisent que la représentation sociale est une forme de connaissance qui permet de mieux comprendre les individus et leur environnement. Cette compréhension des participants à notre étude et de leur environnement passe à travers les fonctions des représentations sociales. Selon Abric (1984), soutenu par Jodelet (2003), les représentations sociales comportent quatre fonctions essentielles :

1. *une fonction de savoir* : les représentations permettent d'analyser et de comprendre la réalité ;
2. *une fonction identitaire* : les représentations permettent d'identifier les caractéristiques identitaires de l'individu ainsi que celles du groupe à qui il appartient ;
3. *une fonction d'orientation* : les représentations permettent à l'individu de mieux établir ses attentes compte tenu de ce qui est possible dans un contexte particulier ;
4. *une fonction justificatrice* : les représentations justifient les choix de l'individu et permettent de renforcer les positions sociales.

Comme déjà mentionné, nous nous intéressons, dans notre étude, à identifier, à partir des représentations sociales d'acteurs scolaires, les indicateurs de compétence des directions d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle quant à la promotion de la langue française et de la culture francophone ainsi que la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Comme notre étude est orientée vers les compétences des directions

d'école, nous exposons ci-dessous les pratiques jugées favorables à la promotion des mandats spécifiques de l'école catholique de langue française.

### **2.3 Les pratiques de leadership pour les écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle**

Brailovsky *et al.* (1998) rappelle que comme « la compétence est un construit et que, par définition, les construits ne sont pas observables de façon directe, il faut donc faire des inférences à partir d'éléments observables et mesurables pour conclure qu'un individu possède la compétence qui nous intéresse » (p. 176). Nous avons recensé certains documents qui proposent des pratiques ou des indicateurs de compétence des directions d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle (Catholic Education Commission in Victoria, CECV, 2005 ; Institut de leadership en éducation de l'Ontario, ILE, 2013 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, MEO, 2014 ; Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, MENB, 2005) ou provenant des écrits sur ce sujet (IsaBelle, 2017 ; Lapointe, 2011). Il est vrai que dans le cadre de notre étude, nous visons à identifier les indicateurs de compétence de la direction d'école pour favoriser les mandats spécifiques de l'école catholique de langue française. Même si peu de recherches abordent ce sujet, nous présentons dans cette section des pratiques de leadership recensées dans la littérature. Rappelons que les pratiques de leadership ou les savoir-faire sont une des trois composantes d'une compétence. Dans cette section, nous proposons, dans un premier temps, une synthèse des pratiques liées à la promotion de la langue française et de la culture francophone. Ensuite, nous exposons les pratiques de leadership liées à la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Ces pratiques serviront de matrice de départ (Miles, Huberman et Bonniol, 2003) pour l'analyse des données.

#### **2.3.1 Les pratiques de leadership lié à la promotion de la langue française et de la culture francophone**

En Ontario, les attentes du ministère de l'Éducation quant au leadership de la direction d'école de langue française se retrouvent explicitement dans le guide de l'Institut de leadership en éducation (ILE, 2013), le cadre de leadership de l'Ontario. Selon ce guide, une direction d'école de langue française est invitée à :

1. *établir les orientations* : élaborer une vision commune ; définir des objectifs précis, communs et à court terme ; établir des attentes élevées et communiquer la vision et les objectifs ;
2. *nouer des relations et développer la capacité des gens* : offrir du soutien et accorder une attention individuelle aux membres du personnel ; stimuler la croissance des capacités professionnelles du personnel ; mettre en application les valeurs et les pratiques de l'école de langue française ; bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents et établir des relations de travail productives avec les représentantes et représentants de l'association des enseignantes et enseignants ;
3. *mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées* : bâtir une culture de collaboration et partager les responsabilités en matière de leadership ; structurer l'organisation pour faciliter la collaboration ; établir des relations productives avec les familles et les communautés ; établir des liens entre l'école de langue française et la communauté ; maintenir un environnement sain et sécuritaire ; allouer des ressources pour soutenir la vision et les objectifs éducatifs et culturels de l'école de langue française ;
4. *améliorer le programme d'enseignement* : affectation du personnel au programme d'enseignement ; procurer un soutien pour l'enseignement ; faire le suivi des progrès des élèves et de l'amélioration de l'école de langue française ; maximiser le temps d'apprentissage ;
5. *assurer l'imputabilité* : développer un sens de responsabilité chez le personnel et satisfaire aux exigences en matière d'imputabilité externe.

En somme, le guide de l'Institut de leadership en éducation identifie « les pratiques de leadership réussies à l'intention des directions d'école, des directions adjointes, et des agentes et agents de supervision [...] pour favoriser l'exercice d'un leadership fructueux » (ILE, 2013, p. 23).

En Belgique, le ministère de la Communauté française (MCF, 2007) énumère les sept indicateurs de la compétence assignés aux directions d'école, à savoir : (1) l'organisation générale, (2) la gestion pédagogique, (3) la gestion des ressources humaines, (4) la gestion administrative, matérielle et financière, (5) la gestion des relations avec les élèves, les enseignants, les parents et les tiers, (6) la gestion des relations extérieures et (7) la promotion des

valeurs éducatives portées par la communauté française. Ces indicateurs de compétence générale s'articulent selon le document du ministère autour de trois grands axes : l'axe relationnel, l'axe pédagogique et l'axe administratif.

Dans une note commune aux différents conseils scolaires qui œuvrent dans la communauté française, le Conseil de l'éducation et de la formation en communauté française de Belgique, CEF (2012), en partant de ces trois axes, a associé des indicateurs de compétence pour les directions d'école élémentaire :

1. *l'axe relationnel* : favoriser un climat de travail qui stimule l'esprit et la collaboration ; développer des collaborations et des partenariats internes et externes à l'école ;
2. *l'axe pédagogique* : exercer une supervision active et continue de l'acte professionnel de chacun et de l'équipe ; soutenir le développement professionnel des membres du personnel ; développer ses compétences professionnelles ; piloter la mise en œuvre du projet d'établissement ; assurer un leadership pédagogique ;
3. *l'axe administratif* : gérer l'organisation scolaire en équipe ; gérer avec efficacité les ressources financières, matérielles et administratives de l'établissement.

La recherche d'IsaBelle (2017) suggère que les indicateurs de compétence ou les pratiques des directions d'école de langue française dans les provinces où nous trouvons une forte concentration d'écoles de langue française renvoient principalement à quatre domaines :

(1) l'établissement d'une orientation par l'élaboration d'une mission, d'une vision et de valeurs, ainsi que la gestion des apprentissages, (2) la gestion des ressources humaines et des relations interpersonnelles, (3) la gestion administrative et organisationnelle et (4) le travail dans un cadre d'imputabilité.

Lapointe (2011) énumère quelques indicateurs de compétence nécessaires pour gérer une école de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle : (a) la connaissance du mandat de l'école de langue française (l'espace francophone, les politiques qui touchent aux droits des francophones, etc.), (b) les enjeux de la francophonie (la démographie, l'exogamie, l'immigration, l'assimilation), (c) la langue et la culture (le rôle de la langue pour la survie de la culture, le profil langagier et culturel des élèves, etc.) et (d) la pédagogie en milieu de valorisation linguistique et culturelle (l'importance de l'accueil et de l'accompagnement, l'intégration de la culture dans la programmation).

Bref, nous avons présenté ci-dessus quelques pratiques de leadership qui peuvent, entre autres, favoriser la promotion de la langue française et de la culture francophone chez une direction d'école. La littérature sur ce sujet est abondante, toutefois, il est vital d'évaluer l'impact de ces pratiques sur le mandat de l'école de langue française en étant un lieu de revitalisation linguistique, d'épanouissement culturel et de construction identitaire. Qui plus est, l'implantation de ces pratiques chez les directions d'école suppose l'appui des conseils scolaires et des ministères de l'Éducation en Ontario et en Wallonie-Bruxelles. Nous nous attardons dans ce qui suit sur les pratiques de leadership qui favorisent la promotion de la foi et des valeurs catholiques dans l'école.

### **2.3.2 Les pratiques de leadership lié à la promotion de la foi et des valeurs catholiques**

En Ontario, aux cinq domaines de pratiques organisationnelles développés précédemment pour les directions d'école de langue française, l'Institut de leadership en éducation (ILE, 2013) ajoute un sixième domaine pour les directions d'école catholique, à savoir : nourrir la foi, la communauté et la culture catholiques tout en modélisant un engagement aux valeurs évangéliques. À ce domaine, cinq pratiques sont associées. Une direction d'école catholique est invitée à : (1) promouvoir un sens de la responsabilité collective pour la valeur et la dignité de tous les membres de la communauté, (2) proposer des liturgies et des prières qui nourrissent le développement de la foi catholique, (3) fournir un soin pastoral à ceux qui en ont besoin, (4) promouvoir des programmes, des procédures scolaires enracinées dans les concepts fondamentaux de la dignité humaine, de la justice sociale et de la gérance de l'environnement et (5) développer le lien avec les familles et la paroisse.

Afin d'assurer ce leadership catholique, le document de l'Institut de leadership en éducation énumère des indicateurs de compétence bien définis. Une direction d'école catholique est invitée à connaître, entre autres : (1) l'enseignement de l'Église en matière d'éducation, de culture et de son lien avec la foi, (2) le rôle que joue la dignité humaine, la justice sociale et la gérance de l'environnement dans la formation des élèves et du personnel et (3) les ressources disponibles pour une approche pastorale. Quant aux savoir-faire, une direction est invitée à : (1) faciliter la pratique des liturgies et des prières au sein de son école dans le but de développer la foi, (2) reconnaître les personnes et les situations qui nécessitent une intervention pastorale et (3) favoriser la relation entre les parents, la paroisse et la communauté scolaire pour soutenir le développement de la foi. Enfin, quant aux attitudes, une direction d'école catholique est censée :

- (1) être un modèle par une foi forte, authentique et active reflétant les valeurs évangéliques et
- (2) démontrer une empathie pour les perspectives de foi des autres.

Toujours en Ontario, le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) a adapté, dans son document intitulé *Programme de développement des leaders* (CECCE, 2011), les attentes exprimées dans le document de l'Institut de leadership en éducation quant au leadership axé vers la catholicité. Une direction d'école catholique :

1. mobilise le personnel pour qu'il imprègne tous les programmes d'études et toutes les activités de l'école des valeurs chrétiennes et des enseignements qui sous-tendent la foi catholique et qu'il en fasse la promotion au sein de son milieu ;
2. établit un climat relationnel en favorisant la reconnaissance mutuelle et en encourageant les talents de chacun et chacune ;
3. s'assure de la présence des symboles, des pratiques et des traditions chrétiennes dans son milieu ;
4. établit des liens privilégiés en mettant en œuvre des projets communs et en assurant des communications régulières avec les différents acteurs (archevêque, diocèse, etc.) ;
5. fait preuve d'engagement envers les valeurs chrétiennes et leur mise en pratique ;
6. démontre une foi solide, authentique et active en lien avec les valeurs de l'Évangile ;
7. promeut les programmes, règlements et procédures scolaires empreints des concepts fondamentaux de dignité humaine, de justice sociale et de respect de l'environnement ;
8. élabore des stratégies de perfectionnement des individus et des équipes à la mission catholique du Conseil ;
9. aide à la création de liens entre parents, paroisse et communauté scolaire pour soutenir le développement de la foi et les programmes pédagogiques.

Nous n'avons pas trouvé dans la documentation scientifique des références portant sur les pratiques de leadership lié à la promotion de la foi et des valeurs catholiques en Wallonie-Bruxelles. Cela nous a amené à regarder en Australie où les écrits sur les écoles catholiques sont plus abondants. Le gouvernement australien, en partenariat avec l'Australian Council of Educational Research (ACER) et la Catholic Education Commission of Victoria (CECV), ont préparé un document sur le leadership dans les écoles catholiques australiennes intitulé *Leadership in Catholic schools : Development framework and standards of practice* (CECV, 2005). Cinq domaines de leadership ont été développés et le premier touche directement au

leadership axé sur la catholicité. Les quatre autres ont trait à la vision de l'école, l'enseignement et l'apprentissage, les ressources utilisées et la communauté au sens large. En ce qui concerne le premier domaine, la communauté de foi, quatre axes ont été abordés :

1. *les directions d'école catholique promeuvent, maintiennent et renforcent activement et en collaboration l'identité catholique de l'école* : en développant une compréhension informée de l'enseignement de l'Église et des traditions catholiques et en communiquant cette compréhension aux autres membres de la communauté scolaire ; en exprimant clairement le point de vue de la foi catholique ; en promouvant la connaissance des riches traditions de l'Église catholique ; en créant et en développant des stratégies pour promouvoir l'identité catholique de l'école au sens large ; en soutenant des programmes propres à enseigner et à renforcer les valeurs chrétiennes ;
2. *les directions d'école catholique promeuvent une éducation à la foi et des possibilités de développement de la foi* : en veillant à ce que les programmes d'éducation continuent à refléter les valeurs et les principes chrétiens fondés sur la dignité de la personne humaine ; en facilitant des programmes qui aident les enseignants à comprendre le développement de la vie et de la foi chez les jeunes et en eux-mêmes ;
3. *les directions d'école catholique encouragent la réflexion, la prière et la célébration liturgique dans leurs écoles* : en veillant à ce que les célébrations de la vie et de la foi fassent partie intégrante de la vie scolaire ; en renforçant les capacités de prière et de réflexion personnelle et chez les autres ; en impliquant les parents et d'autres individus et groupes de la communauté afin de contribuer à la prière et à la liturgie dans l'école ;
4. *les directions d'école catholique soutiennent activement un engagement en faveur de la justice sociale* : en sensibilisant la communauté scolaire aux problèmes et aux besoins de justice sociale ; en modélisant les membres de la communauté scolaire à participer à des actions sociales appropriées ; en évaluant les politiques, les programmes et les structures scolaires en termes de conséquences pour la justice sociale ; en encourageant les membres de la communauté scolaire à reconnaître les groupes marginalisés de notre société et à travailler pour répondre avec empathie aux besoins de ces groupes.

Nous avons exposé des pratiques de leadership et des indicateurs de compétence nécessaires aux directions d'école pour favoriser la promotion de la langue française et de la culture francophone et la promotion de la foi et des valeurs catholiques à partir d'études ou de

documents ministériels. Comme déjà souligné, nous avons trouvé peu d'études scientifiques et empiriques qui abordent ce sujet, d'où l'originalité de notre recherche. Qui plus est, « il faut veiller à ne pas nous limiter à mesurer un seul des aspects de la compétence et ainsi oublier dans notre démarche d'autres éléments importants [les connaissances et les attitudes] » (Brailovsky *et al.*, 1998, p. 176), d'où l'importance de notre projet de thèse. Cependant, ce travail nous a permis, comme nous l'avons déjà annoncé, de développer une matrice de départ pour notre analyse des données (Miles *et al.*, 2003).

Dans ce deuxième chapitre, nous avons présenté les fondements conceptuels de notre recherche. Notre étude cherche à identifier les indicateurs de compétence de la direction d'école qui favorisent les mandats spécifiques de l'école catholique de langue française à partir des représentations sociales d'acteurs de l'éducation, et ce, dans deux contextes : l'Ontario au Canada et la Wallonie-Bruxelles en Belgique. Dans un premier temps, nous avons étudié le concept de la compétence avec ces trois composantes : les savoirs cognitifs, les savoir-faire et les savoir-être. Par la suite, nous avons abordé le concept de la représentation sociale. Les différents auteurs (Abric, 1994 ; Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1961) s'accordent sur le fait qu'une représentation sociale est plus qu'une opinion, c'est une forme de connaissance socialement élaborée qui permet de mieux comprendre un sujet ou un thème non développé. Enfin, nous avons identifié des pratiques de leadership ou des indicateurs de compétence de directions d'école pour favoriser les mandats de l'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle.

## **2.4 Le but et les questions de recherche**

Notre étude consiste à identifier les indicateurs de compétence de la promotion de langue française et de la culture francophone ainsi que la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez la direction d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle à partir des représentations sociales d'acteurs de l'éducation. En continuité avec la problématique et le but cerné, de même qu'en respectant le cadre conceptuel élaboré, voici les questions principales et les sous-questions de recherche :

Quels indicateurs de la compétence se dégagent de l'étude des représentations sociales des directions de conseil scolaire et d'école quant : (1) à la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone et (2) à la compétence de la promotion de la foi et des

valeurs catholiques chez la direction d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle ?

- a. Quels indicateurs de la compétence favorisent chez les directions d'école la promotion de la langue française et de la culture francophone, ainsi que la promotion de la foi et des valeurs catholiques en Ontario et en Wallonie-Bruxelles ?
- b. À partir des représentations sociales des directions de conseil scolaire et d'école, quels indicateurs de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone, ainsi que la promotion de la foi et des valeurs catholiques émergent ou se dégagent ?

## Chapitre 3 : La méthodologie

Ce chapitre explique la méthodologie de notre projet de recherche qui vise à identifier les indicateurs de compétence des directions d'école catholique de langue française pour promouvoir les mandats spécifiques de leurs écoles, et ce, à partir des représentations sociales des membres de directions de conseil scolaire et d'école. Creswell (2013) souligne que la première étape dans un processus de recherche est l'énoncé des valeurs adoptées par le chercheur dans sa quête de la connaissance. Ainsi, la question que nous devons nous poser est de savoir quelles sont la forme et la nature de la réalité et ce que nous pouvons apprendre à ce sujet. Ce chapitre traite donc dans un premier temps de nos postures ontologique, épistémologique, axiologique et méthodologique. Ensuite, nous présentons les milieux de recherche, les participants, les instruments de collecte de données, ainsi que la manière dont ces dernières sont analysées.

### 3.1 Les postulats et le cadre interprétatif

Il serait trop simple de notre part de dresser des frontières rigides entre les différents paradigmes épistémologiques. Lather (2006) souligne l'importance de mener des recherches en éducation sans se scléroser dans des méthodes établies et des procédures techniques définies afin que de nouvelles voies plus intéressantes émergent dans la recherche. De plus, Gohier (2011) encourage le chercheur à faire preuve « de rigueur méthodologique, de transparence, en énonçant sa position épistémologique et théorique, mais également de créativité et d'imagination » (p. 106). À la lumière de ces recommandations, nous allons préciser nos postures ontologique, épistémologique, axiologiques et méthodologique en tenant compte du fait que nous privilégions une approche interprétative afin de réaliser ce travail de recherche.

#### 3.1.1 Notre posture ontologique

*Des constructions personnelles* : dans notre étude, la nature de la réalité est abordée sous la forme de processus mentaux multiples fondés sur l'expérience personnelle des participants. Selon Savoie-Zajc (2018), la recherche qui s'inscrit dans le courant interprétatif est ainsi « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 192). Pour cette auteure, la finalité de ce type de recherche est de comprendre un objet étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre (Savoie-Zajc, 2018). Dans notre

étude, nous cherchons à comprendre le sens que les participants donnent aux compétences des directions d'école pour assurer leurs mandats dans les écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle.

*Des constructions communes* : pour Riverin-Simard, Spain et Michaud (1997), la réalité, dans le courant interprétatif, n'est pas seulement une construction des personnes, mais aussi celle des groupes et de la société. Dans notre étude, nous nous appuyons sur les représentations sociales des participants. Pour Abric (1994) et Jodelet (2003), les représentations sociales possèdent une fonction identitaire. Elles permettent de révéler les caractéristiques identitaires de l'individu ainsi que celles du groupe à qui il appartient.

En somme, notre question de recherche se préoccupe de la perspective des participants. Elle possède donc une visée descriptive. Nous cherchons à identifier les indicateurs de compétence des directions d'école à partir des représentations sociales d'acteurs de l'éducation. Ainsi, notre étude s'inscrit dans un courant qui réclame le caractère relatif du réel. Nous sommes devant une ontologie relativiste qui nie l'existence d'une réalité objective produite par des lois de causalité.

Après avoir souligné le caractère relatif du réel dans l'étude que nous menons, nous nous intéressons à clarifier notre posture quant à la nature du savoir à appréhender, à la nature du lien entre le chercheur et l'objet du savoir ainsi qu'à la finalité de notre recherche.

### **3.1.2 Notre posture épistémologique**

Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2018), le savoir dans un paradigme interprétatif « est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit » (p. 145). À la différence du courant positiviste où la nature des savoirs est universelle et du paradigme émancipatoire où l'essence de la connaissance est politique et sociale, le courant interprétatif opte pour une nature des savoirs plutôt contextuelle (Creswell, 2013). Dans notre étude, le contexte des acteurs joue un rôle primordial dans la construction du sens. Le savoir est lié au contexte dans lequel il est produit (Anadón, 2006), c'est-à-dire au sens donné par les participants quant aux compétences des directions d'école dans le milieu catholique de langue française en Ontario et en Wallonie-Bruxelles. Ce caractère contextuel de la connaissance rend cette dernière transférable (Mayan, 2009). Les connaissances quant aux compétences des directions d'école catholique de langue française sont transférables à d'autres contextes aux caractéristiques semblables (possiblement à

d'autres directions d'école catholique de langue française situées en milieu de valorisation linguistique et culturelle) plutôt que généralisables.

Comme le savoir produit dans notre recherche n'est pas statique, mais plutôt dynamique et évolutif, l'échange entre le chercheur et les participants est au centre de cette production (Creswell, 2013). Le courant interprétatif reconnaît le rôle vital du dialogue dans la construction de la connaissance (Lather, 2006). Ainsi, nous n'adoptons pas le statut du « chercheur désintéressé » qui cherche à prédire des relations de cause à effet comme dans le paradigme positiviste. De même, nous ne jouons pas le rôle du « chercheur réformiste » qui cherche à expliquer les structures et les relations de force et de pouvoir comme dans le paradigme émancipatoire (Riverin-Simard *et al.*, 1997). Dans notre logique interprétative adoptée, le processus de construction continue du savoir est privilégié. De là, il faut bien noter que l'interprétation des propos des participants est façonnée, en quelque sorte, par l'expérience et la pensée du chercheur. Mais le rôle de ce dernier demeure essentiel pour minimiser cette « distance » entre le chercheur et les participants (Guba et Lincoln, 2005).

La recherche qualitative interprétative vise à comprendre le sens que les participants donnent à leur expérience (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Nous avons trouvé peu de recherches qui se sont penchées sur les compétences des directions d'école quant aux mandats spécifiques de l'école catholique de langue française en contexte de valorisation linguistique et culturelle. De là, l'exploration des représentations sociales des participants permet d'identifier ces indicateurs de compétence. Comme le choix de la méthodologie découle de la posture épistémologique adoptée (Guba et Lincoln, 2005), nous abordons maintenant notre position quant à la production de la connaissance dans notre étude.

### **3.1.3 Notre posture axiologique**

Pour Creswell et Poth (2018), la posture axiologique vise à expliquer ce que le chercheur privilégie dans sa recherche. Cette posture dévoile au lecteur, dès le début de la recherche, les valeurs du chercheur (Creswell et Poth, 2018), qui influencent en quelque sorte l'analyse des résultats de recherche. Ainsi, tout en reconnaissant nos valeurs et notre subjectivité par rapport à l'objet de l'étude, nous décrivons, dans la suite de ce chapitre, notre méthodologie. Qui plus est, une des valeurs de notre étude consiste à promouvoir la transparence. Dans ce travail, nous exposons les propos de nos participants sans chercher à les embellir ou à les idéaliser. Nous

partageons la pensée constituée et la pensée constituante des représentations sociales quant aux indicateurs de deux compétences chez nos participants par rapport à leur expérience, tel que nous l'interprétons, avec transparence. Sur ce, nous ne cherchons ni à valoriser la francophonie auprès des lecteurs ni à les évangéliser. Notre étude de nature qualitative vise à combler un besoin retrouvé dans la littérature scientifique quant à l'étude des compétences des directions d'écoles catholiques de langue française (Boyle *et al.*, 2016 ; IsaBelle, 2013 ; Rieckhoff, 2014).

### **3.1.4 Notre posture méthodologique**

À partir de notre approche interprétative, nous proposons une recherche qualitative. Les propos de Savoie-Zajc (2011) rappellent que cette forme d'étude « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle. C'est une démarche heuristique qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires » (p. 125). Notre objet d'étude vise à comprendre les représentations sociales des participants. Jolicœur (2015) a mené une comparaison des choix méthodologiques de 17 études en éducation utilisant le concept de représentation sociale. Les résultats indiquent qu'une majorité de chercheurs réalisent des choix qualitatifs. Jolicœur (2015) souligne que l'étude des représentations sociales dans la vision de Moscovici « entraîne, bien souvent, une méthodologie entrant dans la lignée des recherches qualitatives » (p. 106). En outre, la recherche qualitative fait appel à des outils de collecte et d'analyse de données propres au paradigme interprétatif (Paillé, 2006). C'est pourquoi nous utilisons dans notre étude les entrevues semi-dirigées, l'analyse documentaire et un journal de bord. Bonardi et Roussiau (1999) évoquent ces instruments de collecte de données comme les modalités de recueil des représentations sociales. Qui plus est, Bouhon (2009) et Grenon, Larose et Carignan (2013) soulignent la nécessité de recourir à des approches complémentaires. Cette variété d'instruments de recherche nous permet d'explorer notre objet de recherche à travers différentes facettes, ce qui assure une triangulation des méthodes qui s'ajoute à la triangulation des sources déjà assurée par la participation des membres de la direction d'un conseil scolaire et des membres de la direction d'école et la triangulation des espaces assurée par nos deux milieux de recherche. Pour Savoie-Zajc (2018), le recours à cette technique de triangulation permet d'assurer une compréhension riche du phénomène ainsi qu'« à favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (p. 211).

Après avoir présenté les caractéristiques de la posture épistémologique adoptée dans notre étude, nous abordons ci-dessus les dispositifs utilisés dans l'élaboration de la connaissance.

## **3.2 Les milieux de recherche**

Nous menons notre recherche dans des écoles élémentaires et secondaires catholiques de langue française de deux milieux différents : l'Ontario et la Wallonie-Bruxelles. Dans les deux milieux, les écoles catholiques de langue française sont subventionnées par le gouvernement et sont protégées par des lois constitutionnelles. Le choix de ces milieux différents nous permet d'enrichir notre regard sur les compétences des directions quant aux deux mandats spécifiques de l'école catholique de langue française et d'en apprendre davantage sur l'influence du contexte quant à l'objet de notre étude.

## **3.3 Les participants**

Notre étude s'intéresse à un échantillon non strictement représentatif, mais plutôt caractéristique de la population. La population visée par notre étude réfère à un groupe d'acteurs scolaires formés par des membres de la direction des conseils scolaires et d'écoles élémentaires et secondaires. Dans chaque milieu, nous visons la participation de trois membres de la direction de conseils scolaires, idéalement : un directeur de l'éducation, un responsable du dossier de la francophonie et un responsable du dossier de la catholicité. De même, trois directions d'école élémentaire et trois directions d'école secondaire sont invitées à participer à notre étude.

Le nombre total des participants, dans les deux milieux, devait être composé de 18 membres (six membres de la direction de conseils scolaires, six directions d'école élémentaire et six autres d'école secondaire). Les participants devaient œuvrer dans le système catholique francophone depuis au moins trois ans. Cette condition est nécessaire pour que les intervenants puissent communiquer leurs représentations sociales qui découlent des expériences vécues relatives aux questions de notre recherche.

### **3.3.1 La procédure de recrutement en Ontario**

En Ontario, nous avons contacté deux directions d'éducation de deux conseils scolaires catholiques francophones différents. Les deux conseils ont souligné leur intérêt dans notre projet. Ils nous ont demandé de présenter une demande auprès de leurs comités d'éthique. Une lettre officielle a été envoyée expliquant en détail à chacun des deux comités le but et la méthodologie de la recherche. Une fois l'approbation éthique reçue, nous avons demandé aux directeurs de l'éducation de nous donner le nom des responsables des dossiers de la catholicité et de la

francophonie dans leur conseil. De plus, nous avons demandé une liste de sept directions d'école élémentaire et sept directions d'école secondaire. Ces dernières devaient respecter notre critère de sélection, soit d'avoir au moins trois ans d'expérience dans le système catholique francophone. En septembre 2017, nous avons contacté par courriel le directeur de l'éducation et les responsables des dossiers de la catholicité et de la francophonie dans les deux conseils ainsi que les directions des écoles proposées par le directeur de l'éducation en expliquant les objectifs de la recherche et en demandant leur participation à la recherche. Comme nous avons accepté la participation des deux conseils scolaires, à la suite de l'envoi de notre courriel, nous avons validé la participation des premiers membres de la direction des conseils scolaires et des premières directions d'école élémentaire et d'école secondaire ayant répondu positivement à notre demande. Sur ce, nous avons mené douze entrevues en Ontario, au lieu de neuf, entre septembre et décembre 2017.

### **3.3.2 La procédure de recrutement en Wallonie-Bruxelles**

En Wallonie-Bruxelles, nous avons contacté le service des études au Secrétariat général des écoles catholiques. Ce service nous a appuyé dans notre démarche. Une liste de participants potentiels nous a été remise au début d'octobre 2017, soit trois membres de directions des conseils scolaires, trois directions d'école élémentaire et trois directions d'école secondaire. Rappelons qu'en Wallonie-Bruxelles, la structure des conseils scolaires n'inclut pas de responsable de dossiers pour la francophonie ou pour la catholicité. C'est la raison pour laquelle nous avons rencontré trois membres de directions de conseils scolaires et nous avons discuté avec eux des deux dossiers : la francophonie et la catholicité. Nous avons contacté par courriel les participants et avons fixé des rencontres avec douze participants. Finalement, au total, nous avons rencontré neuf participants en Wallonie-Bruxelles. Notre séjour en Belgique a duré deux semaines, soit du 15 au 30 novembre 2017. Durant cette période, nous avons eu l'occasion de rencontrer nos participants sur leur lieu de travail.

### **3.3.3 L'échantillon**

L'organisation des conseils scolaires diffère dans les deux milieux où nous avons procédé à la collecte des données. En Ontario, les postes de responsables des dossiers de la francophonie et de

la catholicité sont bien identifiés alors qu'en Wallonie-Bruxelles, ces dossiers ne sont pas gérés par des personnes spécifiques.

L'échantillonnage des participants est intentionnel, car les conseils scolaires choisis, dans chacun des deux milieux, ont été sollicités par le chercheur principal en partant d'une liste de participants potentiels. Quant aux écoles, celles-ci ont été suggérées par la direction de l'éducation de chaque conseil qui a accepté de participer à notre étude.

Le tableau 1 ci-dessous présente le profil des participants de notre recherche. En Ontario, quatre membres de la direction de conseils scolaires (deux directeurs de l'éducation, un responsable des dossiers de la francophonie et de la catholicité et finalement un responsable du dossier de la catholicité), quatre directions d'école élémentaire et quatre autres du palier secondaire ont participé aux entrevues semi-dirigées. En Wallonie-Bruxelles, notre échantillon est composé de trois membres de directions de conseils scolaires, trois directions d'école élémentaire et trois directions d'école secondaire. Finalement, 21 participants (12 en Ontario et 9 en Wallonie-Bruxelles) ont accepté de participer à notre étude.

Tableau 1  
*La répartition des participants*

Échantillon	Ontario		Wallonie-Bruxelles	
	Femme	Homme	Femme	Homme
Membre de direction de conseil scolaire	1	3	1	2
Direction d'école élémentaire	3	1	2	1
Direction d'école secondaire	2	2	2	1

Nous sommes conscient que nos résultats ne sont pas généralisables, mais plutôt transférables, ce qui nous incite à présenter une description détaillée et approfondie des participants.

### **3.3.4 Les participants de l'Ontario**

L'anonymat des deux conseils scolaires, des écoles et des participants a été respecté tout au long de la recherche. Les noms qui figurent dans notre texte dérivent de notre choix personnel et n'ont aucun lien avec la réalité. Les prénoms des membres de directions des conseils scolaires en Ontario commencent toujours par la lettre « O » (comme Ontario). Les prénoms des directions d'école commencent toujours par la lettre « C » (comme Canada). À noter que les prénoms des directions d'école secondaire commencent toujours par la lettre « C » suivie par la lettre « H »

pour les différencier des directions d'école élémentaire. Le tableau 2 qui suit présente un profil détaillé des participants de l'Ontario selon le genre, l'âge, le nombre d'années d'expérience à leur poste et dans le système catholique de langue française (SCF), ainsi que le nombre d'élèves et d'enseignants dans l'école.

Tableau 2  
Les répondants de l'Ontario

Prénom choisi	Genre	Âge	Poste	Expérience dans le poste	N <sup>bre</sup> d'année d'expérience dans le SCF	N <sup>bre</sup> d'élèves	N <sup>bre</sup> d'enseignants	Région
Olivier	H	41-50	MCS	2	20	–	–	Toronto
Odile	F	41-50	MCS	2	20	–	–	Ottawa
Octavio	H	51-60	MCS	8	15	–	–	Ottawa
Oscar	H	30-40	MCS	3	7	–	–	Toronto
Colette	F	41-50	DÉE	15	22	100-200	10-20	Toronto
Cynthia	H	41-50	DÉE	10	19	300-400	20-30	Toronto
Carl	H	30-40	DÉE	4	16	300-400	20-30	Toronto
Cécile	F	51-60	DÉE	10	30	300-400	30-40	Ottawa
Chantal	F	41-50	DÉS	8	20	500-600	40-50	Toronto
Christophe	H	51-60	DÉS	25	37	1-100	10-20	Toronto
Christelle	F	51-60	DÉS	4	20	600-700	50-60	Toronto
Charles	H	41-50	DÉS	9	14	1-100	10-20	Ottawa

Note : MCS : membre de conseil scolaire ; DÉE : direction d'école élémentaire ; DÉS : direction d'école secondaire.

Comme l'illustre le tableau 2, nous avons rencontré quatre membres de directions de conseil scolaire appartenant à deux différents conseils scolaires catholiques francophones, l'un à Toronto et l'autre à Ottawa. Quant aux quatre directions d'école élémentaire, elles ont toutes quinze ans ou plus d'expérience dans le système catholique francophone. Ces directions d'école œuvrent dans un milieu urbain, sauf pour Colette qui assume sa fonction dans un milieu rural. Quatre directions d'école secondaire ont participé à notre étude en Ontario. Charles dirige une école de formation professionnelle et technique. Les trois autres directions d'école secondaire œuvrent dans un milieu urbain.

### 3.3.5 Les participants de la Wallonie-Bruxelles

En Wallonie-Bruxelles, nous avons rencontré neuf participants. Les prénoms des membres de directions des conseils scolaires en Wallonie-Bruxelles commencent toujours par la lettre « B » (comme Belgique). Les prénoms des directions d'école commencent toujours par la lettre « E » (comme Europe). À noter que les prénoms des directions d'école secondaire commencent toujours par « É » pour les différencier des directions d'école élémentaire. Le tableau 3 qui suit présente un profil détaillé des participants avec les mêmes caractéristiques énumérées dans le tableau précédent.

Tableau 3  
*Les répondants de la Wallonie-Bruxelles*

Prénom choisi	Genre	Âge	Poste	Expérience dans le poste	N <sup>bre</sup> d'année d'expérience dans le SCF	N <sup>bre</sup> d'élèves	N <sup>bre</sup> d'enseignants	Région
Benoît	H	60- +	MCS	2	42	–	–	Wallonie
Béatrice	F	60- +	MCS	3	8	–	–	Bruxelles
Bernard	H	60- +	MCS	6	40	–	–	Bruxelles
Ella	F	41-50	DÉE	7	22	100-200	10-20	Wallonie
Eddy	H	51-60	DÉE	18	39	300-400	20-30	Bruxelles
Elsy	F	41-50	DÉE	9	26	600-700	50-60	Bruxelles
Émile	H	51-60	DÉS	7	30	700-800	90-100	Wallonie
Élisabeth	F	41-50	DÉS	6	22	700-800	60-70	Bruxelles
Élianne	F	41-50	DÉS	1	25	100-200	10-20	Bruxelles

Note : MCS : membre de conseil scolaire ; DÉE : direction d'école élémentaire ; DÉS : direction d'école secondaire.

En Wallonie-Bruxelles, nous avons rencontré trois participants de chacune de nos trois catégories d'échantillon. Nous avons dû éliminer une entrevue effectuée auprès d'une direction d'école secondaire en Wallonie-Bruxelles. Une urgence à l'école s'est manifestée au cours de notre entrevue. Le participant a dû quitter son bureau avant la fin de l'entrevue et il ne nous a pas été possible de le rencontrer de nouveau par la suite. Ainsi, en Wallonie-Bruxelles, nous avons rencontré neuf participants comme planifié antérieurement. Il faut rappeler que les membres de directions des conseils scolaires en Wallonie-Bruxelles sont tous des bénévoles. Quant aux trois directions d'école élémentaire, elles ont toutes vingt ans ou plus d'expérience dans le système catholique francophone. Eddy et Elsy travaillent dans des écoles qui se situent à la périphérie de la ville de Bruxelles. Elsy œuvre dans un quartier majoritairement musulman alors qu'Ella travaille dans un milieu rural. Trois directions d'école secondaire ont participé à notre étude en Wallonie-Bruxelles. Émile dirige une école de formation professionnelle et technique. Élianne œuvre dans une école qui se trouve à une frontière linguistique avec la Flandre alors que l'école d'Élisabeth se trouve dans un quartier aisé du centre-ville de Bruxelles.

### 3.4 Les instruments de collecte de données

L'étude des représentations sociales doit tenir compte des différents éléments affectifs, mentaux et sociaux, ainsi que des interactions qui influencent l'élaboration de ces représentations (Grenon *et al.*, 2013). De plus, Jodelet (1993) et Bonardi et Roussiau (1999) encouragent le recours à plusieurs techniques pour les recueillir. Dans le cadre de notre étude, nous privilégions

trois instruments de collecte de données : l'entrevue individuelle semi-dirigée qui est l'instrument principal de collecte de données, le matériel écrit et le journal de bord comme instruments complémentaires.

Nous précisons aux lecteurs que nous avons mené une phase pilote pour valider notre guide d'entrevue après avoir été relu et corrigé par un expert. Trois entrevues ont été menées avec trois participants en Ontario (un membre d'une direction d'un conseil scolaire, une direction d'école au secondaire et une à l'élémentaire). En Wallonie-Bruxelles, trois rencontres avec les mêmes catégories de participants ont été menées grâce au logiciel Skype avec l'aide du service d'étude au Secrétariat général des écoles catholiques belges. À la suite des remarques des participants et à leurs réponses aux questions, nous avons, avec l'aide de notre directrice de thèse, clarifié quelques termes et reformulé quelques questions. Avant de mener nos entrevues, nous avons échangé avec un professeur à l'Université catholique de Louvain pour nous renseigner sur la situation et les défis des écoles catholiques dans la région française de la Belgique et pour mieux adapter les questions de notre grille d'entrevue au vocabulaire de ce milieu.

### **3.4.1 L'entrevue individuelle semi-dirigée**

Gagnon (2012) souligne que l'entrevue demeure l'une « des plus importantes sources d'information » (p. 61) dans une recherche qualitative. L'entrevue peut prendre plusieurs formes : elle peut être libre, semi-dirigée et directive. Le choix entre ces différents processus de construction du savoir émane, entre autres, de l'objectif de l'étude (Boutin, 2000). Comme notre étude cherche à comprendre le sens que les participants donnent à une expérience particulière, l'entrevue semi-dirigée est la mieux adaptée à un tel objectif (Savoie-Zajc, 2009).

Dans une telle entrevue, le chercheur « se laisse guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant » (Savoie-Zajc, p. 340). Dans ce type d'entrevue, le chercheur est invité à donner l'occasion au participant de développer d'autres thèmes qui ne figurent pas dans son guide d'entrevue (Boutin, 2000).

Selon Savoie-Zajc, cet instrument de collecte de données permet : (a) de rendre explicite l'univers de l'autre, (b) la compréhension du monde de l'autre, (c) d'apprendre à propos du monde de l'autre, (d) d'organiser et de structurer la pensée des participants et (e) de stimuler des prises de conscience de la part des interlocuteurs (une fonction émancipatoire). Nous avons

choisi de mener des entrevues individuelles semi-dirigées, car le participant, dans ce cas, n'a pas à subir l'influence de « qui que ce soit » ou de « quoi que ce soit » (Touré, 2010, p. 20).

Le guide d'entrevue est composé de quatre parties. Une première qui réfère à une série de questions de type descriptif (le poste occupé à l'école, le nombre d'années d'expérience) ainsi que sur des variables sociodémographiques du participant (l'âge, niveau de scolarité, etc.).

La deuxième partie du guide regroupe cinq questions générales. Ces questions invitent le participant à décrire : ses responsabilités et ses tâches dans le conseil scolaire ou l'école, le milieu catholique francophone dans lequel il travaille, l'école de langue française dans son milieu, l'école catholique et sa mission dans son contexte. Enfin, il est invité à se prononcer sur les défis de l'école catholique de langue française aujourd'hui et sa vision dans dix ans.

La troisième partie du guide propose des questions thématiques sur le mandat de l'école de langue française : la compétence nécessaire pour une direction d'école pour assurer ce mandat, les attentes de la communauté francophone envers sa direction d'école, les formations nécessaires pour une direction d'école et des suggestions ou des conseils pour une nouvelle direction d'école qui entre en poste. Les questions proposées pour la quatrième partie du guide ressemblent à celles de la troisième partie, sauf que la thématique ici évoque le mandat de l'école catholique.

Le canevas d'entrevue comprend deux dimensions : une première qui concerne les questions générales et une deuxième qui touche les questions thématiques. L'importance des questions générales ne se limite pas à une simple familiarisation avec le contexte dans lequel nous menons notre étude, mais elle nous aide à comprendre ce que Jodelet (1989) nomme une « préreprésentation ». Rappelons que selon Moscovici (1961), la construction d'une représentation sociale s'opère à partir de deux processus fondamentaux, à savoir : l'objectivation et l'ancrage. Cette série de questions générales vise le processus d'objectivation chez le participant. En effet, le participant opère une certaine extraction des informations de son contexte social (sélection constructive) pour les organiser en forme d'images (schématisation structurante) pour en faire une réalité (phase de neutralisation). Dans les séries de questions thématiques, nous avons évité de formuler des questions qui ciblent exclusivement l'une ou l'autre des trois composantes de la compétence (savoir, savoir-faire et savoir-être), mais plutôt nous avons choisi de parler de compétence. Ceci aide le participant à assigner un sens à son expérience et

interpréter sa réalité. L'assignation d'un sens à l'expérience et l'interprétation de la réalité font partie intégrante du processus d'ancrage dans la construction de la représentation sociale selon Jodelet (1989).

#### ***3.4.1.1 Déroulement de l'entrevue***

Les entrevues ont eu lieu entre le mois de septembre et décembre 2017 et ont duré de 45 à 60 minutes par participant. Nous avons tenté d'adapter notre guide d'entrevue pour chacune de nos catégories de participants : membres de la direction du conseil scolaire (Annexe A) et de la direction d'école (Annexe B). Les mêmes thèmes sont présents dans les deux grilles, mais les questions sont adaptées à chaque catégorie de participants.

À la veille de chacune de nos entrevues, nous avons envoyé un courriel au participant avec la fiche de consentement à signer ainsi que le guide d'entrevue. Ce contact avec les participants est nécessaire pour créer une atmosphère de confiance avec le chercheur, et ce, avant même l'entrevue. Savoie-Zajc (2018) évoque, en parlant de l'entrevue, l'importance de la qualité de la relation entre le chercheur et l'interlocuteur, car cette relation influence la qualité de l'échange au cours de l'entrevue : « un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux » (Savoie-Zajc, 2018, p. 201). Toutes les entrevues ont été enregistrées et, au début de chacune, le participant a signé un formulaire de consentement éthique sur ce sujet. L'enregistrement de l'entrevue augmente, d'une part, la fiabilité des données (Gagnon, 2012) et facilite, d'autre part, la transcription des données pour que ces dernières soient mieux codées et formatées pour être ensuite traitées (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996). Après avoir terminé la transcription des entrevues, nous avons demandé aux participants de vérifier les verbatim des entrevues afin d'en assurer l'authenticité et d'augmenter la validité interne de la collecte des données.

#### **3.4.2 Le matériel écrit**

Avant le jour de l'entrevue, nous avons recueilli certains documents auprès des conseils scolaires et nos écoles participants dans les deux milieux de recherche. Nous avons demandé aux participants des conseils scolaires de nous procurer les documents qui touchent la mission et la vision de leur conseil, des programmes des formations pour les directions d'école, des documents ou des brochures qui touchent les deux mandats de l'école catholique de langue française. En Wallonie-Bruxelles, par exemple, nous avons reçu plusieurs numéros d'un

magazine préparés par le Secrétariat général des écoles catholiques qui nous ont aidés à comprendre le contexte de l'école catholique et les défis partagés par les participants lors des entrevues. Auprès de la direction d'école, nous avons demandé de nous procurer les textes de la mission et la vision de l'école, ainsi que ses discours lors de moments forts de l'année scolaire précédente ou courante (début de l'année, la remise des diplômes, etc.) ainsi que tout autre document qui expose une initiative ou un événement touchant la dimension catholique ou la dimension francophone. Le contenu de ces documents a facilité la compréhension des données recueillies durant les entrevues. Ils nous ont permis de comprendre comment les mandats de l'école catholique de langue française sont incarnés dans son quotidien. Pour Savoie-Zajc (2018), cet outil constitue « un matériau riche de sens pour qui prend le temps de les étudier et se donne les moyens de les décoder » (p. 204).

### **3.4.3 Le journal de bord audio**

Le journal de bord est un outil qui accompagne le chercheur et qui constitue une « mémoire vive de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 144). Nous avons utilisé un journal audio. Dans ce dernier, nous avons enregistré nos impressions, nos sentiments et nos découvertes dont nous faisons l'expérience au moment de la collecte de données. Avant l'entrevue, à l'aide d'un magnétophone, nous avons enregistré nos impressions quant au quartier dans lequel se trouve l'école (langue dominante dans les commerces, dimension socio-économique, etc.). Après avoir pris congé de notre participant, nous avons utilisé notre magnétophone pour partager nos sentiments et nos impressions générales quant à l'école visitée, l'accueil du participant et de son personnel, les expressions non verbales du participant que nous avons détectées lors de notre entrevue, ce qui a attiré notre attention dans les messages affichés, la langue utilisée en dehors des classes, etc.

Pour Savoie-Zajc, cet instrument remplit trois fonctions : (a) assure une réflexion active chez le chercheur pendant la collecte de données, (b) aide le chercheur à noter ses interrogations et toute autre information pertinente et (c) reconstitue la dynamique du terrain lorsque le chercheur est en mode de rédaction. Bref, notre journal est devenu un document de référence pendant notre présence sur le terrain en favorisant une réflexion personnelle sur nos comportements lors des entrevues individuelles. Avant la phase du codage et au moment de l'analyse des données, nous avons réécouté le journal audio. De même, ce journal de bord nous a été utile lorsque nous avons commencé l'analyse des résultats et la rédaction de notre texte puisqu'il nous a remis en

mémoire le contexte de la collecte des données ainsi que les circonstances dans lesquelles les entrevues ont eu lieu.

### **3.5 Les considérations éthiques**

Les règles déontologiques du Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa ont été respectées au cours de notre étude (numéro de dossier 04-17-07). L'anonymat des conseils scolaires, des écoles et des participants a été protégé tout au long du processus de la recherche et les identités ne sont pas divulguées. Les gens concernés ont été invités à participer au projet sur une base volontaire. Les entrevues ont été enregistrées et les participants ont vérifié les verbatim des entrevues. Toutes les données sont conservées sur la clé USB du chercheur.

### **3.6 L'analyse des données**

Erickson (1986) souligne que « l'ensemble du matériel recueilli sur le terrain ne constitue pas en soi des données [...] Tout ceci constitue du matériel documentaire à partir duquel les données doivent être construites grâce aux moyens formels qu'offre l'analyse » (p. 149). Pour Anadón et Savoie-Zajc (2009), le but de l'analyse des données est de mener une lecture interprétative par le chercheur, soutenu par les participants, qui mène à une clarification du sens. Qui plus est, l'analyse des données consiste non seulement à trouver un sens aux données recueillies, mais à démontrer comment ces données répondent à la question de recherche (Deslauriers et Kérisit, 1997).

La méthode d'analyse privilégiée pour l'entrevue semi-dirigée et le matériel écrit est l'analyse du contenu. Cette forme d'analyse, dans le courant qualitative, permet « de dégager les significations et les intentions peut-être pas directement perceptibles à la simple lecture d'un document » (Gagnon, 2012, p. 77). Pour Paillé et Mucchielli (2008), « toute analyse qualitative passe par une certaine forme de thématization » (p. 161). Dans notre analyse, nous favorisons plus particulièrement le type de thématization séquencée de Paillé et Mucchielli (2008) plutôt que la thématization continue. La thématization séquencée procède en deux temps ; dans le premier, un échantillon du corpus est choisi et analysé pour construire une liste de thèmes. Une fois que le chercheur est satisfait de cette liste, il l'applique, dans un deuxième temps, à l'ensemble du corpus tout en prévoyant la possibilité d'adapter la liste en cours d'analyse. Alors que la thématization continue est une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes

« hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 241). Ce type d'analyse choisi assure une meilleure validité des thèmes et permet une analyse efficace et uniforme du corpus (p. 241). L'analyse par thématisation se poursuit, il va de soi, avec la logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018) que nous privilégions dans notre étude.

### **3.6.1 Les caractéristiques de la logique inductive adoptée**

Même si les différentes études convergent vers l'utilisation d'une logique inductive dans l'analyse qualitative (Savoie-Zajc, 2018), l'induction n'est jamais « pure », indique Kelle (1995, p. 79). Savoie-Zajc (2018) présente trois positions quant à l'analyse inductive. Ces différentes positions témoignent du statut que le chercheur accorde au cadre théorique dans l'analyse de données qualitatives. Dans une position purement inductive, le chercheur mène sa collecte de données avec le moins d'influences théoriques possible. Une position inductive modérée reconnaît une certaine influence du cadre théorique tout en laissant la place, durant l'analyse, à l'émergence des catégories. La dernière position, la logique inductive délibératoire, trouve dans le cadre théorique un instrument qui guide le processus de l'analyse des données.

Le choix de l'entrevue semi-dirigée comme principal instrument de collecte de données nous a mené vers une « saisie en profondeur de ce que les interviewés disent, pensent et ressentent » (Gauthier, 2007, p. 89). De ce fait, notre analyse de données a suivi une logique inductive modérée. Dans cette logique, les concepts étudiés influencent l'émergence des catégories ou unités de sens (Savoie-Zajc, 2018). Van der Maren (1996) souligne que l'émergence des unités de l'analyse peut être influencée par le cadre conceptuel. Ainsi les unités de sens ou les indicateurs de compétence émergents sont-ils dérivés des concepts explicités dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel. Malgré cette influence du cadre conceptuel, la richesse des données recueillies lors des entrevues peut compléter la grille initiale d'analyse (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Dès lors, notre analyse se construit « dans un va-et-vient entre l'induction analytique et l'abduction » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p. 3). Cette dynamique assure une induction créative tout en se fondant sur les connaissances déjà existantes du sujet étudié (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Anfara, Brown et Mangione (2002) suggèrent aux chercheurs d'offrir une description détaillée des différentes étapes de l'analyse des données en recherche qualitative pour permettre des jugements sur l'ajustement entre les questions de

recherche, les procédures de collecte de données et les techniques d'analyse de données. Pour ce faire, nous présentons ci-dessous les différentes étapes de notre analyse inductive modérée.

### 3.6.2 Les phases du codage

Van der Maren (1996) définit trois types de codage : fermé, ouvert et mixte. Le codage fermé est constitué exclusivement de rubriques et de catégories qui sont en lien étroit avec le cadre conceptuel. Alors que dans un codage ouvert, le chercheur ne part pas de rubriques et de catégories prédéfinies, mais ce lexique se compose et s'organise en cours de codage. Enfin, le codage mixte comporte une liste initiale de rubriques et de catégories qui se complète et se modifie en cours d'analyse. Notre codage repose sur un type de codage mixte ce qui concorde avec la logique inductive modérée. Pour Van der Maren (1996), ce type de codage comporte un ensemble de rubriques et de catégories « qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (p. 436). Van der Maren (1996) énumère onze phases de codage. Le tableau 4 représente ces onze phases.

Tableau 4

*Les phases de codage dans le cas fermé (F), ouvert (O) ou mixte (M) (Van der Maren, 1996, p. 437)*

1. Relecture du cadre conceptuel	F	O	M
• liste des rubriques	F	O	M
• liste des catégories	F		M
• avec ou sans valeurs possibles	F		
2. Lecture du sommaire du matériel (matériel invoqué et suscité)	F		
3. Pré-lecture du matériel		O	M
• détermination des unités d'analyse		O	M
• identification des clés, catégories (liste C1)		O	M
4. Lecture du matériel	F	O	M
• pointage (découpage) des unités ou	F	O	M
• extraction des passages significatifs	F	O	M
5. Lecture des unités	F	O	M
• codage des unités	F	O	M
• extraction des segments représentatifs	F	O	M
• extension de la liste des catégories (liste C2)		O	M
6. Reprise des phases 2 à 5 sur un second matériel		O	M
• ajustement de la liste de codage (liste C3)		O	M
7. Vérification par un second codeur de la liste ajustée		O	M
8. Confrontation avec le codeur 2 et nouvel ajustement de la liste (liste C4)		O	M
9. Reprise des étapes 2 à 5 avec la liste C4 sur le reste du matériel		O	M
10. Correction du codage des deux premiers matériaux avec la liste C4		O	M
11. Vérification de la fidélité intra- et inter-codeur	F	O	M

### ***3.6.2.1 Relecture du cadre conceptuel***

Selon Van der Maren (1996), cette lecture « permet de construire une liste provisoire de thèmes clés, ou d'indicateurs à propos desquels on va chercher des indices dans le matériel » (p. 438). Cette relecture nous aide, selon Van der Maren, à nous remémorer comment le problème a été conceptualisé et modélisé. Sur ce, nous avons commencé notre démarche d'analyse par une relecture du premier et du deuxième chapitre (problématique et cadre conceptuel) de notre étude. En même temps, une copie de ces deux chapitres a été remise au deuxième codeur (un doctorant en éducation et familier avec les thèmes de leadership et de compétence) pour qu'il se familiarise davantage avec notre problématique de recherche et les concepts qui sous-tendent notre question de recherche. La lecture du cadre conceptuel de notre recherche nous a permis de bâtir une liste provisoire de thèmes clés qui représentent les composantes de la compétence :

1. Les connaissances (savoirs)
2. Les habiletés (savoir-faire)
3. Les attitudes (savoir-être)

### ***3.6.2.2 Lecture sommaire du matériel suscité***

Dans un deuxième temps, Van der Maren (1996) nous suggère de lire le verbatim ainsi que le sommaire de l'entrevue à coder. Pour l'auteur, « cette relecture du sommaire est importante afin de se remémorer le contexte de la production de l'information » (p. 438). De même, il souligne l'importance de mettre au courant le deuxième codeur des impressions du chercheur lors de l'entrevue sinon « la fidélité d'un second codeur avec le premier est illusoire si celui-là n'a pas pu lire le sommaire de l'entrevue » (Van der Maren, 1996, p. 438). Qui plus est, la validité du codage aveugle manque de pertinence, conclut Van der Maren.

Lors de cette deuxième phase, nous avons relu le verbatim de deux entrevues à coder et nous avons écouté l'enregistrement de notre journal de bord propre à ces deux entrevues. Il s'agit d'une entrevue effectuée en Wallonie-Bruxelles avec une direction d'école élémentaire et une autre pour un membre de la direction d'un conseil scolaire en Ontario. Van der Maren (1996) encourage le chercheur à utiliser « de préférence un matériel produit par un sujet qui a des conceptions différentes du premier ou qui travaille dans un contexte différent. Des sources trop

semblables produisent en effet des saturations artificielles de la liste des codes » (p. 441). Nous avons écouté l'enregistrement de notre journal de bord en lien avec ces deux entrevues. Une copie des deux verbatim avec l'enregistrement de notre journal de bord a été remise au deuxième codeur afin d'assurer la validité du codage aveugle de ce dernier (Van der Maren, 1996).

### ***3.6.2.3 Pré-lecture du matériel : détermination des unités d'analyse et identification des clés, catégories (C1)***

Après avoir établi une liste provisoire des rubriques, cette troisième phase « permet d'établir la première liste des catégories et de rajuster le principe de sélection des unités, si nécessaire » (Van der Maren, 1996, p. 439). Dans notre découpage, nous avons essayé de demeurer fidèle au contenu que le participant a exprimé. Les passages qui ne sont pas en rapport direct avec le sujet de notre étude ont été jugés comme des segments non représentatifs. Par exemple, une explication détaillée d'une initiative adoptée par l'enseignant dans sa classe et qui n'est pas en rapport avec la dimension de la catholicité ou de la francophonie n'est pas pour nous un segment représentatif. Dans le cadre de cette phase, nous avons proposé une première liste de catégories ou d'indicateurs de compétence. Cette dernière tient en compte les deux dimensions de notre question de recherche, à savoir : la dimension de la langue française et de la culture francophone et celle de la foi et des valeurs catholiques. Nous avons complété la liste des rubriques de départ en ajoutant une quatrième rubrique « Autres ». Cette dernière a été enrichie par des unités de sens référant aux deux dimensions des mandats de l'école catholique de langue française, mais qui ne sont pas en lien direct avec les trois composantes de la compétence. Notre légende de code se lisait à cette étape ainsi :

1. Connaissances
  - a. Connaissances à dimension francophone
  - b. Connaissances à dimension catholique
2. Habiletés
  - a. Habiletés à dimension francophone
  - b. Habiletés à dimension catholique
3. Attitudes
  - a. Attitudes à dimension francophone
  - b. Attitudes à dimension catholique
4. Autres

- a. Autres à dimension francophone
- b. Autres à dimension catholique

#### ***3.6.2.4 Lecture du matériel : pointage (découpage) des unités ou extraction des passages significatifs***

Durant cette phase, le chercheur est invité à mener une lecture active du matériel afin de « découper, pointer, repérer les unités : il s'agit de trier et d'extraire les passages significatifs qui seront codés plus tard » (Van der Maren, 1996, p. 439). Dans le cadre de cette phase, nous avons commencé à utiliser le logiciel d'aide pour le traitement de données qualitatives QDA Miner. Nous avons utilisé ce logiciel pour faciliter la gestion du codage. Pour Bandeira-De-Mello et Garreau (2011), le choix d'un logiciel d'analyse n'est pas anodin pour une recherche. Nous avons choisi QDA Miner pour sa facilité à coder des extraits de verbatim et à comparer les fréquences des codes selon différentes variables utilisées dans notre étude.

Nous avons créé un dossier avec les deux entrevues choisies et nous avons inséré les rubriques et les catégories issues de la phase 3. Grâce à l'utilisation de ce logiciel, nous avons combiné sur un même document tous les paragraphes ou les passages significatifs qui correspondent à une rubrique, « de cette façon, nous éliminons ce qui est accessoire ou anecdotique » (p. 439). Ce travail ne peut pas être considéré comme un premier codage du matériel. Nous avons effectué ici seulement un tri, une extraction des passages significatifs. Van der Maren (1996) nous met en garde face à un codage immédiat qui risque de ne pas tenir compte de l'ensemble de l'information. En utilisant QDA Miner, le deuxième codeur n'a pas eu accès à notre tri, le matériel est demeuré vierge pour éviter de biaiser le contre-codage (Van der Maren, 1996).

#### ***3.6.2.5 Lecture des unités : codage des unités, extraction des segments représentatifs et extension de la liste des catégories (C2)***

Dans cette phase, nous procédons au codage proprement dit des passages significatifs. De ces passages significatifs, le chercheur est invité à extraire les « segments significatifs ». Pour Van der Maren (1996), ces segments « peuvent être des mots clés ou, au plus, des propositions, sont les éléments les plus réduits du texte correspondant à un code » (p. 440). Dans un codage mixte, les segments qui apportent de nouvelles informations sont codés sous de nouvelles catégories, ce qui aboutit à une extension de la liste des codes développée dans la troisième phase (pré-lecture du matériel).

À cette étape, nous avons procédé au codage de l'entrevue réalisée avec une direction d'école élémentaire en Wallonie-Bruxelles. En partant de la liste des codes (C1), de nouvelles informations ont été repérées, ce qui nous a incité à repenser nos rubriques et à développer les catégories. Le résultat du codage de l'entrevue effectuée auprès de la direction d'école élémentaire nous a poussé à repenser les catégories de la quatrième rubrique (Autres) non pas en termes de dimension catholique ou francophone, mais plutôt d'une manière plus large. Par exemple, nous avons créé une catégorie dans cette rubrique (Autres) en lien avec *les enjeux de l'école catholique de langue française*. Parmi ces enjeux, nous retrouvons l'importance d'une connaissance des mandats de ces écoles, d'une connaissance des défis qui touchent ces mandats ainsi que les tendances qui affectent l'avenir de ces écoles. Après une réflexion avec notre directrice de thèse, nous avons replacé cette catégorie dans la rubrique Connaissance comme une troisième catégorie avec celle de la dimension de la francophonie et celle de la catholicité. D'autres catégories dans la rubrique Autres ont été créées puis replacées dans les trois autres rubriques, ce qui nous a incité finalement à délaisser la quatrième rubrique Autres pour insérer ces catégories dans les trois premières rubriques (connaissances, habiletés et attitudes).

Notre deuxième liste de codes (C2) s'est développée ainsi :

1. Connaissances
  - a. Connaissances à dimension francophone
  - b. Connaissances à dimension catholique
  - c. Connaissances des enjeux de l'école catholique de langue française
2. Habiletés
  - a. Habiletés à dimension francophone
  - b. Habiletés à dimension catholique
  - c. Gestion des relations interpersonnelles
3. Attitudes
  - a. Attitudes à dimension francophone
  - b. Attitudes à dimension catholique
  - c. Ouverture d'esprit (quant à la diversité, à son développement professionnel et au changement)

À ce stade, notre directrice de thèse est intervenue ; nous avons discuté avec elle des catégories et des sous-catégories émergentes. L'échange a permis de faire un premier

regroupement de certaines sous-catégories. Par exemple, nous avons regroupé les catégories : accepter la diversité, ainsi que s'ouvrir à la formation continue et s'adapter au changement sous le même chapeau de *faire preuve d'ouverture d'esprit*. Notre directrice de thèse nous a laissé d'autres commentaires qui nous ont aidés à clarifier davantage nos catégories à la lumière des deux mandats de l'école catholique de langue française.

### **3.6.2.6 Reprise de 2 à 5 sur un second matériel : ajustement de la liste de codage (C3)**

Nous avons procédé au codage de la deuxième entrevue, celle effectuée avec un membre de la direction d'un conseil scolaire ontarien. Ce travail nous a permis d'opérer un nouvel ajustement de la liste des codes. Les participants aux deux entrevues sur lesquelles nous avons travaillé dans les phases 5 et 6 possèdent des tâches différentes et appartiennent à deux milieux différents. Pour faire suite à ce travail et tenir compte des remarques de notre directrice de thèse, une nouvelle liste de codage (C3) est retenue. Cette liste « devient plus robuste et plus pertinente pour une application aux autres documents du corpus » (Van der Maren, 1996, p. 441). Notre légende de codes (C3) se lit donc ainsi :

1. Connaissances « francophone »
  - a. Connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle (VLC)
  - b. Saisir les enjeux de l'école de langue française
  - c. Prendre connaissance de son milieu interne et externe
2. Habiletés « francophone »
  - a. Favoriser un leadership francophone
  - b. Gérer les relations interpersonnelles
3. Attitudes « francophone »
  - a. Être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française
  - b. Être un modèle dans son école et dans sa communauté
  - c. Faire preuve d'ouverture d'esprit (quant à la diversité, à son développement professionnel, et au changement)
  - d. Démontrer une ouverture à la collaboration
4. Connaissances « catholique »
  - a. Connaître l'environnement catholique
  - b. Saisir les enjeux de l'école catholique
  - c. Prendre connaissance de son milieu interne et externe

5. Habiletés « catholique »
  - a. Pratiquer un leadership catholique
  - b. Gérer les relations interpersonnelles
6. Attitudes « francophones »
  - a. Être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique
  - b. Être un modèle dans son école et dans sa communauté
  - c. Faire preuve d'ouverture d'esprit (quant à la diversité, à son développement professionnel et au changement)
  - d. Démontrer une ouverture à la collaboration

### ***3.6.2.7 Vérification par un second codeur de la liste ajustée***

Lors de cette phase, Van der Maren (1996) invite le chercheur à demander au second codeur de procéder au codage du même matériel. Selon Van der Maren (1996), « ce n'est pas la peine de se lancer dans l'analyse d'un matériel plus abondant si la construction ou l'utilisation de la liste de codage comporte un biais » (p. 441). Nous avons fait appel encore à notre deuxième codeur. Il a reçu le journal de bord des deux entrevues en question, le matériel à coder avec les passages significatifs qui ont été choisis sans indiquer les segments représentatifs qui ont été retenus par le chercheur principal. Nous avons choisi de ne pas lui passer les segments représentatifs, « car ceux-ci sont normalement trop réduits et laissent trop peu de marge à l'interprétation pour qu'un contre-codage ait de l'utilité » (Van der Maren, 1996, p. 441). De même, la liste de codes ajustée (C3) lui a aussi été remise.

### ***3.6.2.8 Confrontation avec le codeur 2 et nouvel ajustement de la liste (C4)***

Lorsque le second codeur a terminé son travail de codage sur le matériel, Van der Maren (1996) invite le chercheur à mener un échange avec lui « afin de comprendre les écarts entre les connotations et les dénnotations subjectives et d'explicitier au mieux les définitions et les listes d'exemples correspondant à chaque entrée du code » (p. 442).

L'indice de fidélité entre le codage du chercheur et celui du second codeur, calculé à l'aide du logiciel d'aide à l'analyse de données qualitatives QDA Miner, était de 82 %. Pour Huberman et Miles (2003), on devrait obtenir, pour l'accord inter-juge, un indice de fidélité d'au moins 70 % avant les corrections et l'ajustement. Sur ce, nous avons mené une rencontre avec le deuxième codeur et nous avons discuté de deux points. Le premier point est de créer un nouveau indicateur

dans la rubrique Habiletés sous l'intitulé « *Gérer le changement et appuyer l'innovation* », et ce, dans les deux volets de la francophonie et de la catholicité. Le deuxième point est d'insérer un indicateur de compétence relié aux attitudes : *se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle*. Nous avons trouvé que cet indicateur est transversal comme il rejoint les deux dimensions (francophone et catholique). Pour cela, nous avons choisi de créer une catégorie indépendante Attitude transversale. À la suite d'une discussion profonde sur ces deux indicateurs et leurs sous-indicateurs, nous avons ajusté notre liste de code (C4) pour refléter ces changements. Notre liste de code (C4) se lit ainsi :

1. Connaissances « francophone »
  - a. Connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle (VLC)
  - b. Saisir les enjeux de l'école de langue française
  - c. Prendre connaissance de son milieu interne et externe
2. Habiletés « francophone »
  - a. Favoriser un leadership francophone
  - b. Gérer les relations interpersonnelles
  - c. Gérer le changement et appuyer l'innovation
3. Attitudes « francophone »
  - a. Être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française
  - b. Être un modèle dans son école et dans sa communauté
  - c. Faire preuve d'ouverture d'esprit (quant à la diversité, à son développement professionnel et au changement)
  - d. Démontrer une ouverture à la collaboration
4. Connaissances « catholique »
  - a. Connaître l'environnement catholique
  - b. Saisir les enjeux de l'école catholique
  - c. Prendre connaissance de son milieu interne et externe
5. Habiletés « catholique »
  - a. Pratiquer un leadership catholique
  - b. Gérer les relations interpersonnelles
  - c. Gérer le changement et appuyer l'innovation
6. Attitudes « catholique »

- a. Être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique
- b. Être un modèle dans son école et dans sa communauté
- c. Faire preuve d'ouverture d'esprit (quant à la diversité, à son développement professionnel et au changement)
- d. Démontrer une ouverture à la collaboration

7. Attitude « transversale »

- a. Se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle

Après l'ajustement des catégories, le chercheur et le deuxième codeur ont retravaillé, séparément, le codage des deux entrevues codées dans les phases 5 et 6 en utilisant la liste de code ajustée (C4). À partir de la fonction « évaluation de l'accord inter-codeur » dans le menu de l'analyse du logiciel, nous avons obtenu un indice de fidélité de 91 % pour la correspondance inter-codeur.

Ensuite, et dans un souci de rigueur scientifique, nous avons proposé à un troisième codeur (une doctorante en éducation qui travaille les thèmes de leadership, de compétence et de représentation sociale) de mener un codage sur le matériel codé antérieurement. Nous avons passé au troisième codeur la liste de tous les documents nécessaires, énumérés dans la phase 7, pour mener à terme son travail. Après avoir terminé son codage des deux entrevues, nous avons eu un indice de fidélité de 92 % pour la correspondance inter-codeur.

**3.6.2.9 Reprise des étapes 2 à 5 avec la liste C4 sur le reste du matériel**

À ce stade, nous avons procédé au codage de 50 % de l'ensemble du matériel en assurant : la lecture du sommaire de chaque entrevue et l'écoute de l'enregistrement du journal de bord (phase 2) ; le découpage du matériel et la sélection des passages significatifs (phase 4) ; puis l'extraction des segments représentatifs et leur codage (phase 5). À la suite de ce travail, nous avons discuté de nouveau avec la directrice de thèse des catégories et des sous-catégories émergentes. Cela nous a permis de faire un nouveau regroupement de certaines sous-catégories. Par la suite, nous avons procédé au codage du reste du matériel. Une autre vérification de la clarté des catégories a été menée auprès de la directrice de thèse lors du codage de 100 % des entrevues. Des catégories ont été regroupées, d'autres supprimées.

### **3.6.2.10 Correction du codage des premiers matériaux avec la liste**

Selon les consignes de Van der Maren (1996), après avoir effectué le codage sur l'ensemble du matériel, nous avons corrigé, avec la dernière liste, le codage qui avait été effectué sur les premiers matériaux.

### **3.6.2.11 Vérification de la fidélité intra- et inter-codeur**

Afin de satisfaire aux exigences de la vérification interne et externe, Van der Maren (1996) invite dans la dernière phase du codage à mener un nouveau calcul de la fidélité intra-codeur et inter-codeur sur quelques échantillons extraits au hasard. Pour mener une vérification de la fidélité intra-codeur :

1. Nous avons sélectionné, au hasard, deux entrevues codées antérieurement par le chercheur (l'une pour une direction d'école secondaire en Ontario et l'autre pour un membre de direction d'un conseil scolaire en Wallonie-Bruxelles).
2. Nous avons identifié et codé deux extraits de ces entrevues en utilisant notre liste de code.
3. Nous avons vérifié la fiabilité entre le codage mené antérieurement par le chercheur et celui qu'il a mené dans le cadre de la vérification intra-codeur. Calculés à partir du logiciel QDA Miner, les résultats de *l'intra-codage* indiquent une fiabilité de 92 %, et ce, pour les deux exercices de codage.

En ce qui a trait à la vérification inter-codeur, nous avons procédé de la même façon élaborée à la phase 7, mais pour deux autres extraits de deux différentes entrevues. Les résultats de *l'inter-codage* indiquaient une fiabilité de 86 % pour le premier extrait et 88 % pour le deuxième. Nous avons discuté de ces variations entre les deux codeurs. Rappelons que Van der Maren souligne clairement que « les pourcentages de fidélité recommandés par les auteurs ne doivent pas être magiques au point de recommencer le codage tant qu'ils ne sont pas atteints » (p. 442).

Bref, l'analyse des données demeure une étape cruciale dans un processus de recherche. Sur ce, nous avons détaillé la procédure d'analyse adoptée : celle de Van der Maren (1996). Afin d'assurer une certaine rigueur à notre analyse inductive modérée, nous avons adopté deux procédures décrites par Guba et Lincoln (1985), à savoir : le codage parallèle en aveugle et la vérification de la clarté des catégories.

### 3.6.3 L'analyse qualitative du contenu des représentations sociales

Notre étude vise à identifier les indicateurs de compétence de la direction d'école pour favoriser les mandats spécifiques des écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle à partir des représentations sociales. Moscovici (1961) indique que deux aspects composent les représentations sociales : son aspect *constituant* (processus) et son aspect *constitué* (contenus). Une représentation sociale est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p. 64). En d'autres termes, le caractère « concret » d'une représentation sociale se trouve dans son aspect *constitué* (contenus). Cet accès « au contenu » d'une représentation sociale pourrait dans un deuxième temps comprendre et détecter les logiques psychosociales (l'aspect *constituant*) qui ont contribué à la production du contenu d'une représentation sociale. De là, il s'avère nécessaire au chercheur, en étudiant les représentations sociales, de passer de l'étape de l'analyse *de* contenu (évoquée ci-dessus) à l'étape de l'analyse *du* contenu des représentations sociales une fois l'analyse de contenu est finalisée. Par exemple, l'étude de Moscovici (1961) sur la psychanalyse ne se limitait pas seulement sur la description d'opinions à propos de la psychanalyse (l'aspect *constitué* d'une représentation sociale), mais « aussi d'analyser leur insertion dans la personne et du groupe » (p. 31). Dans notre travail, nous sommes invité, au moment de l'interprétation des résultats, à ne pas nous limiter à la présentation des indicateurs des compétences des directions d'école quant à la promotion de la francophonie et de la catholicité (l'aspect *constitué*), mais aussi interpréter et analyser la pensée constituante qui a donné forme et sens aux contenus. Pour Doise (1992), « limiter l'étude des représentations sociales à leur contenu pourrait les faire apparaître comme des réalités en soi, dotées d'une existence autonome. Ce serait de privilégier une démarche descriptive aux dépens d'une démarche explicative » (p. 189).

Dany (2016) propose une démarche d'analyse qualitative du contenu des représentations sociales en partant de la méthode de l'analyse de contenu. Cette démarche se constitue de quatre grandes phases, à savoir : (1) la circonscription de l'objet de recherche/la sélection du corpus (p. ex., choix du matériel à étudier, échantillonnage), (2) la pré-analyse (p. ex., l'élaboration d'une grille d'analyse, la catégorisation, le codage), (3) les procédures de traitement/l'exploitation du matériel (p. ex., stabilisation de la grille d'analyse, administration du codage sur tout le matériel) et (4) l'inférence et l'interprétation/la synthèse des résultats. Dans

notre étude pour l'analyse de contenu, nous avons choisi le modèle de Van der Maren (1996). Or, afin de ne pas nous limiter dans notre analyse des représentations sociales à la *pensée constituée*, mais cerner aussi la *pensée constituante*, nous retenons la dernière phase de la démarche d'analyse *du* contenu proposée par Dany (2016).

Parler d'inférence pour Dany (2016), c'est « s'intéresser à la visée (implicite ou explicite) de toute analyse de contenu qui ne se résume pas au dénombrement des éléments de la représentation étudiée » (p. 23). L'inférence est une étape intermédiaire qui permet le passage vers une interprétation des données analysées. L'interprétation est l'étape ultime du processus analytique, car elle donne accès à la *pensée constituante* de la représentation sociale. Pour Henry et Moscovici (1968), « toute analyse de contenu vise, non l'étude de la langue ou du langage, mais la détermination, plus ou moins partielle, de ce que nous appellerons les conditions de production des textes qui en sont l'objet » (p. 37). Pour Dany (2016), ces conditions de production peuvent concerner des variables psychologiques, sociologiques et culturelles. Par l'inférence et l'interprétation, nous passons vers l'étude de ce que Moscovici (1961) nomme le processus d'ancrage d'une représentation sociale. Dans le cas de notre étude, l'analyse des données, par exemple, a permis de mettre en évidence une conception pluraliste d'être « un modèle de foi dans son école ». Dans la phase de l'interprétation, nous allons tenter de comprendre comment cette pensée *constituée* quant à « être un modèle de foi » s'inscrit dans un cadre de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc. « L'analyse *du* contenu de la représentation doit nous permettre d'accéder à ce cadre interprétatif » (Dany, 2016, p. 24). Bref, le rôle du chercheur dans l'analyse du contenu des représentations sociales est central. Il est invité à assurer un certain équilibre dans son analyse entre les processus d'objectivation et les processus d'ancrage des représentations sociales. Un excès d'ancrage tend à attribuer des représentations homogènes à des contextes, des groupes ou des variables particuliers (Doise, 1990). Par contre, un excès d'objectivation nous mène à ne pas se préoccuper des conditions de productions des représentations sociales (Ramognino, 1984).

### **3.7 Les critères de scientificité**

Savoie-Zajc (2018) présente quatre critères de scientificité méthodologique qui s'appliquent à la recherche qualitative. Nous avons essayé de respecter ces critères tout au long de notre travail de recherche :

1. *Crédibilité* : les résultats de la recherche sont crédibles quand « le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Les moyens qui contribuent au respect du critère de crédibilité sont entre autres les techniques de triangulation. Dans un premier temps, nous avons eu recours à la triangulation des méthodes où plusieurs modes de collecte de données ont été utilisés. Dans un second temps, plusieurs points de vue sont abordés quant aux compétences des directions d'école pour assurer les mandats de la francophonie et de la catholicité ; ces points de vue appartiennent à des groupes qui diffèrent par leurs caractéristiques (membres de directions de conseil scolaire et directions d'école), d'où une triangulation des sources (Gaudreau, 2011). Qui plus est, nous avons mené notre recherche dans deux milieux différents, d'où une triangulation des espaces.
2. *Transférabilité* : Les résultats de l'étude sont transférables lorsqu'ils « peuvent être adaptés selon les contextes » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Une description riche du milieu de la recherche ainsi que les caractéristiques de l'échantillon et l'utilisation du journal de bord sont des moyens qui assurent la transférabilité de l'étude. Dans ce chapitre, nous avons présenté une description détaillée des milieux de collectes de données ainsi que les caractéristiques de nos participants tout en respectant les normes de la confidentialité.
3. *Fiabilité* : Les résultats de la recherche sont fiables quand ils témoignent d'une « cohérence entre les questions posées et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). La triangulation du chercheur améliore la fiabilité. Dans le cadre de notre étude, nous avons eu recours à trois différents « chercheurs-codeurs » pour assurer le contre-codage et pour vérifier la clarté de nos catégories.
4. *Confirmation* : Ce critère renvoie « au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Savoie-Zajc (2018) souligne l'importance d'entreprendre des approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement ainsi que d'utiliser une vérification externe opérée par un autre chercheur. Dans notre étude, nous avons justifié les instruments de collectes de données afin d'améliorer l'objectivité de notre étude.

En plus des critères méthodologiques, Savoie-Zajc (2018) présente un deuxième ensemble de critères, à savoir les critères relationnels. Deux critères relationnels ont été respectés dans notre étude :

1. *Équilibre* : ce critère stipule que « les points de vue représentés dans la recherche correspondent bien aux différentes voix exprimées » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). Dans notre étude, nous nous sommes efforcé de ne pas avantager un groupe de participants plus qu'un autre. Les points de vue des membres des directions des conseils scolaires ainsi que ceux des directions d'école ont été communiqués avec un certain équilibre, d'où une triangulation des sources.
2. *Authenticité ontologique* : ce critère se réalise au moment où la recherche menée « devient source et occasion d'apprentissage tant pour les participants que pour le chercheur » (Savoie-Zajc, 2018, p. 210). Nous avons noté dans notre journal le témoignage de Chantal, direction d'école secondaire à Toronto, qu'elle nous a partagé après son entrevue : « discuter des compétences nécessaires pour une direction d'école catholique fut une occasion pour me rappeler de ce que je pourrai encore améliorer dans mon leadership ici ».

Pour les critères de l'authenticité catalytique et celui de l'authenticité tactique seront assurés au moment de la diffusion de notre recherche. En effet, l'authenticité catalytique s'accomplit quand « la recherche procure aux participants l'énergie d'agir sur leur réalité » (Savoie-Zajc, 2018, p. 211). Il nous semble que la diffusion des résultats de notre recherche fournira aux directions d'école des pistes de réflexion pour favoriser les mandats spécifiques de leurs écoles. Qui plus est, la diffusion des résultats procurera aux directions des conseils scolaires des outils conceptuels pour passer à l'action et revoir les programmes de formation continue de leurs directions d'école, d'où l'authenticité tactique de notre recherche.

Blais et Martineau (2006) énumèrent trois autres critères qui s'appliquent plus spécifiquement à l'analyse inductive afin d'améliorer la rigueur de cette analyse, à savoir : (a) le codage parallèle en aveugle, (b) la vérification de la clarté des catégories et (c) la vérification auprès des participants de l'étude. Ces trois critères ont été respectés dans l'analyse de nos données.

Ce chapitre a présenté la méthodologie qui a guidé notre recherche. Nous avons abordé et justifié le choix de la posture épistémologique. Nous avons décrit le choix des participants, les instruments de collecte de données et le déroulement du projet. De même, nous avons développé les différentes étapes de l'analyse des données. Le prochain chapitre expose les résultats de notre recherche.

## **Chapitre 4 : Les résultats de la recherche**

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats à partir des données recueillies, c'est-à-dire de l'analyse des documents recensés et des entrevues semi-dirigées avec les participants à cette recherche. Le but de notre étude est d'identifier les indicateurs de compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone et de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez les directions d'école pour assurer les mandats spécifiques de l'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle, et ce, à partir des représentations sociales des membres de la direction des conseils scolaires et des directions d'école élémentaire et secondaire. Dans un premier temps, nous présentons les résultats portant sur la compétence de la promotion de langue française et de la culture francophone. Ensuite, nous exposons les résultats en lien avec la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Enfin, nous abordons un indicateur de la composante de l'attitude transversale en lien avec les deux mandats spécifiques de l'école catholique de langue française.

### **4.1 La présentation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone des directions d'école**

L'analyse des données recueillies à partir des entrevues semi-dirigées a fait émerger, pour la compétence de la promotion de langue française et de la culture francophone, neuf indicateurs de compétence selon les trois composantes *connaissance*, *habileté* et *attitude* : trois indicateurs sont reliés aux connaissances, trois indicateurs sont liés aux habiletés et trois aux attitudes. Le tableau 5 présente ces indicateurs et leurs sous-indicateurs.

Tableau 5

*Les indicateurs et les sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone dans les deux milieux de recherche*

---

<b>Composante connaissance</b>
1. Saisir les enjeux de l'école de langue française : la direction d'école connaît le mandat spécifique de l'école de langue française (ELF) et connaît les défis qui touchent le mandat de l'école.
2. Connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle (VLC) : la direction connaît le contexte de l'école en milieu de valorisation linguistique et culturelle, l'histoire des francophones et les lois qui assurent la pérennité de cette école, la langue française et les ressources pour promouvoir un leadership francophone.
3. Prendre connaissance de son milieu interne et externe : la direction connaît les besoins et les attentes des élèves et de leurs familles, les stratégies de gestion de conflits et les stratégies de partenariats avec les acteurs scolaires et communautaires.

---

<b>Composante habileté</b>
4. Pratiquer un leadership francophone : la direction pourvoit à l'utilisation du français, développe le leadership francophone de son personnel, propose des activités culturelles et responsabilise les parents.
5. Gérer les relations interpersonnelles : la direction adopte une approche positive et encourageante, gère la diversité dans son école et instaure un climat de confiance et de bienveillance.
6. Gérer le changement et appuyer l'innovation : la direction soutient les nouvelles initiatives des acteurs scolaires et implante de nouvelles structures (comité, poste, etc.) ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation.

---

<b>Composante attitude</b>
7. Faire preuve d'ouverture d'esprit (quant à la diversité et à son propre développement professionnel).
8. Être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française.
9. Démontrer une ouverture à la collaboration : la direction apprécie la collaboration avec son personnel, les autres directions d'école et les membres de la communauté externe.

---

Après avoir présenté les indicateurs de la compétence de la promotion de langue française et de la culture francophone avec les sous-indicateurs, nous exposons ci-dessous les résultats détaillés de chacun de nos neuf indicateurs de compétence.

#### **4.1.1 La composante connaissance**

La composante de la connaissance renvoie aux savoirs cognitifs de la direction d'école. Trois indicateurs sont identifiés : saisir les enjeux de l'école de langue française, connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle et avoir connaissance du milieu interne et externe de l'école. Nous présentons les résultats des participants en abordant chacun de ces trois indicateurs.

#### 4.1.1.1 Premier indicateur : saisir les enjeux de l'école de langue française

Le premier indicateur aborde les enjeux qui touchent l'école de langue française. Ces enjeux sont illustrés par le mandat spécifique de l'école de langue française et les défis qui touchent ce mandat. Le tableau 6 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 6<sup>10</sup>

Les résultats des participants selon le premier indicateur : saisir les enjeux de l'école de langue française<sup>11</sup> et ses sous-indicateurs

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar *	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne	
saisir les enjeux de l' ELF	Le mandat spécifique de l'ELF	●	•			•	•		•	•	•	•	•										•
	Les défis qui touchent le mandat de l'ELF	●	•	•		●	●	•	•	●	•	●		•							•	•	•

##### a) Le mandat spécifique de l'école de langue française

La direction d'école doit connaître le mandat spécifique de l'école de langue française, à savoir : la promotion de la langue française et de la culture francophone. En Ontario, Olivier trouve que cette connaissance est essentielle, car l'école est devenue « le seul endroit où l'enfant aura l'occasion de vivre sa langue et sa culture ». La majorité des directions d'école ont évoqué ce sous-indicateur ; selon Colette, cela l'aide « à inculquer les racines françaises pour que les prochaines générations comprennent le pourquoi, le comment et le savoir-faire ».

En Wallonie-Bruxelles, à la différence de tous les autres participants de son milieu, Élianne évoque le mandat spécifique de l'école de langue française. Selon elle, la direction doit connaître

<sup>10</sup> La grandeur des points utilisée dans les tableaux illustrent le nombre de fois que le participant a évoqué le sous-indicateur en question. Une fois = • ; Deux fois = ● ; Trois fois = ●● ; quatre fois = ●●● ; cinq fois = ●●●● ; six fois = ●●●●●

<sup>11</sup> Comme indiqué dans le chapitre 3, Oscar est responsable du dossier de la catholicité dans son conseil scolaire. Lors de l'entrevue, nous n'avons pas abordé avec lui la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone.

ce mandat, car elle est appelée à « conserver la culture francophone, la transmettre, parfois à des enfants dont ce n'est absolument pas la culture d'origine, on doit renforcer cet aspect ». Dans notre journal de bord, nous avons noté : « le contexte dans lequel se trouve cette école est semblable avec celui de plusieurs écoles visitées en Ontario. On entend parler plus le flamand chez les commerçants et les boutiques aux alentours ».

#### *b) Les défis qui touchent le mandat de l'école de langue française*

Afin d'assurer la promotion du mandat spécifique de l'école de langue française, il ne suffit pas à la direction d'école de connaître ce mandat, mais aussi d'en connaître les défis qui accompagnent ce mandat afin d'assurer la mission de son école.

En Ontario, au niveau des conseils scolaires, Olivier nous parle de ce défi : « la question d'exogamie, au niveau de la langue [...], c'est un travail qui parfois, certaines directions le disent, est lourd et exigeant ». Au niveau des directions d'école, Cynthia mentionne un autre défi : « la communauté francophone est éparpillée, d'où une déconnexion entre les partenaires communautaires... [pour cela,] les parents se fient beaucoup sur l'école ». Pour Christelle, le phénomène d'assimilation est un défi majeur : « on le voit avec nos élèves en 7<sup>e</sup> année, ils parlent le français, alors qu'en 12<sup>e</sup> année, ils ont perdu la moitié de leur langage français, c'est incroyable ».

En Wallonie-Bruxelles, Émile dirige une école secondaire et constate que « le français n'est plus la langue familiale, il est devenu seulement la langue de la scolarité ». Pour cette école, nous avons noté dans notre journal qu'« en grande partie, la population de l'école se compose d'immigrants non francophones ». Les directions d'école, selon Émile, « doivent connaître ce défi pour mieux promouvoir la langue et la culture francophones dans leurs écoles ». Pour Élianne, quand la langue parlée à la maison n'est pas le français, « on doit travailler avec eux plus en profondeur des structures de la langue française ».

#### ***4.1.1.2 Deuxième indicateur : connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle***

Le deuxième indicateur réfère à la connaissance acquise par la direction quant au milieu de valorisation linguistique et culturelle. Cette connaissance peut être développée à travers un vécu antérieur dans ce milieu, une connaissance de l'histoire des francophones et des lois qui assurent la survie de l'école, de la langue française et des ressources qui favorisent un leadership francophone. Le tableau 7 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 7

Les résultats des participants selon le deuxième indicateur : connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle et ses sous-indicateurs

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar *	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne	
Connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle	Le contexte de l'école en milieu de VLC			•		•		•	•				•										•
	L'histoire des francophones et les lois qui assurent la survie de l'ELF	•		•		•	•		•		•												
	La langue française													•		•					•	•	
	Les ressources humaines et matérielles pour promouvoir un leadership francophone		•			•	•		•				•	•	•						•	•	•

a) Le contexte de l'école en milieu de valorisation linguistique et culturelle

En Ontario, les participants de toutes les catégories ont évoqué ce sous-indicateur. Octavio souligne que « les francophones d'origine comme moi comprennent le milieu et agissent dans leurs écoles de sorte à assurer la promotion de la langue et de la culture, car c'est quelque chose qui nous tient à cœur, on est imprimé par ce désir-là ». Carl nous parle de la source de cette connaissance : « c'est venu de mon vécu, de la façon dont j'ai été élevé, du contexte dans lequel j'ai grandi ». Charles indique que son vécu personnel dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle a influencé ses choix personnels de vivre pleinement en français. De là, il trouve, comme direction d'école, que ce choix personnel l'aide à engager ses élèves dans la découverte de leur identité culturelle.

En Wallonie-Bruxelles, seule Élianne a mentionné cette connaissance du contexte de l'école en milieu de valorisation linguistique et culturelle. « Je suis née dans un milieu à la frontière, j'ai toujours été une ardente défenseuse, car j'ai toujours montré que les francophones existent, c'est cette conscience qu'on a été une minorité brimée », rapporte-t-elle. Elle remarque que ce vécu lui donne de l'énergie pour promouvoir la langue française et la culture francophone.

*b) L'histoire des francophones et les lois qui assurent la pérennité de l'école de langue française*

Seuls des participants ontariens ont mentionné cette connaissance de l'histoire des francophones et des lois qui protègent leur identité. Olivier reconnaît que plusieurs directions d'école ne proviennent pas d'un milieu de valorisation linguistique et culturelle ; donc, il est important pour lui « qu'elles comprennent que leur travail change énormément quand elles se retrouvent dans un milieu où la langue et la culture sont menacées ». Colette témoigne que dans la formation à la direction d'école, « il y avait plusieurs participants qui ne savaient pas qu'avant 1927, on n'avait pas le droit de parler français dans nos écoles [...], puis chez nos nouvelles directions, il y a cette lacune de comprendre l'historique ». Cynthia trouve qu'une formation, sur l'histoire des francophones au Canada et sur les lois qui touchent la francophonie, « est essentielle, car je ne suis pas convaincue que toutes les nouvelles directions d'école la connaissent ».

En Wallonie-Bruxelles, aucun participant n'a mentionné l'histoire des francophones et des lois qui assurent la survie de l'école de langue française. En effet, en Belgique nous retrouvons une *reconnaissance politique* quant au statut de la langue française qui procure à la communauté française certains pouvoirs législatifs et administratifs (Traisnel, 2014). Dans notre matériel écrit, le document sur la communauté française détaille ses pouvoirs et ses compétences. Parmi ces dernières, nous retrouvons : la culture, l'enseignement et l'emploi des langues.

*c) La langue française*

La « maîtrise » de la langue française a été soulevée uniquement par certains participants en Wallonie-Bruxelles. Pour Benoît et Bernard, la maîtrise de la langue, à l'écrit et à l'oral, est une compétence essentielle pour embaucher des directions d'école. Émile se rappelle que « certains collègues ne maîtrisant pas le français étaient sujets de critiques de la part des parents, ce qui a créé un climat de tension auprès des enseignants [...], c'est un problème de communication ». Pour Élisabeth, la connaissance de la langue est nécessaire, car dans des situations sensibles, elle doit peser ses mots et choisir les meilleures formulations. De même, dans sa communication avec les élèves, elle choisit chaque fois un vocabulaire soutenu, riche et diversifié. Pour elle, cela fait partie de leur apprentissage. Aucune direction d'école élémentaire, en Wallonie-Bruxelles, ne mentionne la « maîtrise » de la langue française.

*d) Les ressources humaines et matérielles pour promouvoir un leadership francophone*

En Ontario, Odile indique que plusieurs ressources matérielles, offertes par le conseil scolaire, sont à la disposition des directions d'école. De même, des animateurs culturels sont embauchés par le conseil scolaire auprès des écoles secondaires, rapporte-t-elle. Cependant, Cécile témoigne d'un besoin de ressources pour être mieux guidée. Pour elle, « l'animateur culturel organise des événements bien définis durant l'année alors que la promotion de la langue et de la culture, c'est un travail quotidien ».

En Wallonie-Bruxelles, Émile souligne que « la direction d'école qui est au courant de ce qui se présente comme ressources pour la langue est capable de mieux réussir son mandat et d'engager ses enseignants ». Élianne et Émile indiquent qu'ils ont eu recours à d'autres collègues pour leur demander des ressources afin de favoriser la promotion de la langue française et de la culture francophone dans leurs écoles.

**4.1.1.3 Troisième indicateur : prendre connaissance de son milieu interne et externe**

Le troisième indicateur évoque la connaissance de la direction de son milieu interne à l'école (élèves, enseignants et personnel) et de son milieu externe (parents et communauté immédiate). Cette connaissance réfère aux besoins et aux attentes des élèves et de leurs familles, aux stratégies de gestion de conflits ainsi qu'aux partenariats efficaces avec les acteurs scolaires et communautaires. Le tableau 8 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 8  
*Les résultats des participants selon le troisième indicateur : prendre connaissance de son milieu interne et externe et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar *	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne
<b>Prendre connaissance de son milieu interne et externe</b>	<i>Les besoins et les attentes des élèves et de leurs familles</i>	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•		•		•	•		•	•	
	<i>Les stratégies de gestion de conflits</i>			•		•		•		•	•			•					•			•
	<i>Les stratégies de partenariats avec les acteurs scolaires et communautaires</i>	•				•		•	•		•											•

### *a) Les besoins et les attentes des élèves et de leurs familles*

En Ontario, les membres du conseil scolaire trouvent qu'une direction d'école doit être au courant de la réalité dans laquelle évoluent ses élèves. Octavio l'exprime explicitement : « avant de faire n'importe quoi dans ton école, tu dois connaître le profil de tes élèves, de tes familles, comprendre la réalité de tes gens, aller voir dans quel milieu ils évoluent ». Carl corrobore les propos d'Octavio. Comme direction d'école, il trouve « qu'il faut connaître la communauté de l'école pour savoir ce qui est important pour ces gens-là ». Devant une francophonie plurielle et dans un contexte de familles exogames, Christophe trouve que cette connaissance l'a aidé à mieux approcher les élèves et leurs parents et à proposer les meilleures stratégies pour répondre à leurs besoins.

Dans un milieu bilingue comme Bruxelles, Élisabeth trouve que les familles francophones désirent un épanouissement culturel pour leurs enfants. La connaissance des besoins et des attentes des familles a aidé son équipe à développer des objectifs et des stratégies qui assurent le mandat de l'école de langue française. Dans la région wallonne, Ella et Émile soulignent que plusieurs de leurs élèves sont de nouveaux arrivants ; de là, ils ont développé avec leurs équipes des stratégies pour aider ces élèves à mieux apprendre la langue d'enseignement. Pour Émile, « la connaissance de la communauté et de ses besoins est cruciale dans une école comme la nôtre ».

### *b) Les stratégies de gestion de conflits*

Selon certains participants ontariens, dans un contexte de diversité linguistique, une direction d'école doit avoir une bonne connaissance des stratégies pour gérer les conflits qui peuvent se présenter. Colette a mentionné cette connaissance, car « même si on parle la même langue, parfois l'interprétation différente mène à des confusions et des conflits avec les parents ». Pour Chantal : « les directions devraient être beaucoup plus conscientes des diverses facettes de l'identité d'une personne et que la langue française et la culture francophone pour certains sont une facette, mais ce n'est pas le cas pour toutes les personnes » ; de là, les directions d'école doivent, selon Chantal, connaître les stratégies de gestion des conflits qui peuvent en découler.

En Wallonie-Bruxelles, Benoît souligne que « dans une société multiculturelle, les conflits sont faciles à survenir ; pour cela, j'invite mes directions d'école à savoir gérer cela par l'écoute et le dialogue ». Elsy indique qu'elle a participé à trois formations sur les stratégies de gestion de

conflits qui l'ont aidée à exercer son leadership dans un contexte multiculturel. Élianne utilise ces stratégies au moment où elle reçoit « des parents qui ne sont pas contents de nos efforts en matière d'enseignement de la langue française alors que nous vivons à quelques kilomètres de nos voisins flamands ».

#### *c) Les stratégies de partenariats avec les acteurs scolaires et communautaires*

En Ontario, Olivier trouve que le partenariat avec les parents « est indispensable, car une construction identitaire ne peut pas se faire juste quand l'élève est à l'école ». Carl tisse des liens avec les parents qui ne parlent pas le français. Selon lui, « il faut toujours leur donner le sentiment qu'on veut les aider et qu'on veut travailler en équipe avec eux pour mieux faire réussir leurs enfants ».

En Wallonie-Bruxelles, seule Élianne évoque ce sous-indicateur. Elle souligne son besoin d'être mieux formée pour tisser des liens avec ces partenaires communautaires, car actuellement, elle a du mal à le faire « comme leurs intérêts ne sont pas toujours les nôtres », rapporte-t-elle.

En somme, nos participants ont évoqué trois indicateurs de compétence en lien avec la composante de la connaissance : saisir les enjeux de l'école de langue française, connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle et prendre connaissance de son milieu interne et externe. Les différents sous-indicateurs évoqués témoignent des connaissances qu'une direction d'école doit posséder pour promouvoir la langue française et la culture francophone.

#### **4.1.2 La composante *habileté***

La composante de l'habileté renvoie aux savoir-faire de la direction d'école. Trois indicateurs sont identifiés : pratiquer un leadership francophone, gérer les relations interpersonnelles et gérer le changement et appuyer l'innovation. Nous présentons les résultats des participants en abordant chacun de ces trois indicateurs.

##### **4.1.2.1 *Quatrième indicateur : pratiquer un leadership francophone***

Cet indicateur aborde les stratégies adoptées par la direction d'école pour assumer un leadership francophone dans son école. La direction d'école pratique ce type de leadership quand elle pourvoit à l'utilisation du français, quand elle développe le leadership francophone de son personnel, quand elle propose des activités culturelles et responsabilise les parents. Le tableau 9 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 9

*Les résultats des participants selon le quatrième indicateur : pratiquer un leadership francophone et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar *	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne	
<b>Pratiquer un leadership francophone</b>	<i>Pouvoir à l'utilisation du français</i>		.	.		●	.	.	.	.	.	.	.		.		.	.		.			
	<i>Développer le leadership francophone de son personnel</i>	●	●				●		.			●	●								.		
	<i>Proposer des activités culturelles</i>	.	.	.		.			.	.		.	.	●		.			●	●	.	.	.
	<i>Responsabiliser les parents</i>	.					.	.	●			.				.	.	●			.		

#### *a) Pouvoir à l'utilisation du français*

Les participants de toutes les catégories des deux milieux ont mentionné ce sous-indicateur. En Ontario, Octavio reconnaît la réalité de l'utilisation de l'anglais par les élèves. Pour cela, il s'attend à ce que les directions d'école discernent des stratégies pour « impliquer les jeunes et les responsabiliser à travers différentes façons pour utiliser la langue française ». Cynthia encourage son personnel enseignant à créer des occasions en salle de classe pour que les élèves pratiquent leur français. Selon elle, « on ne veut pas une salle de classe silencieuse ; c'est parfois le seul endroit où les élèves sont capables de communiquer en français ». Colette, Carl et Chantal soulignent que toutes les formes de communication avec le personnel enseignant ou avec les parents se font en français. Christophe invite son personnel enseignant à être patient avec les élèves. « Je leur rappelle : ne dites jamais à un élève que vous comprenez ce qu'il dit, s'il a de la misère à s'exprimer en français, encouragez-le, en le corrigeant et en l'aidant à mieux organiser ses idées ».

En Wallonie-Bruxelles, Béatrice a organisé, dans les écoles rattachées à son conseil scolaire, des concours de dictées et de poèmes pour susciter chez l'élève un intérêt pour la langue française. Eddy a établi, dans les classes de la maternelle, plusieurs stratégies pédagogiques afin d'apprendre aux élèves (à partir de l'âge de 3 ans) à s'exprimer en français : « après les lectures

des contes, les enfants sont encouragés à parler de ce qu'ils ont appris ». Lors de la première entrevue avec les élèves qui désirent se joindre à son école professionnelle, Émile leur demande de rédiger une lettre de motivation en français, après quoi, cette lettre sera lue par le candidat devant ses futurs enseignants. Selon Eddy, cela aide l'équipe de l'école à proposer des cours, des formations et des ateliers pour améliorer l'apprentissage et l'utilisation du français auprès des élèves.

#### *b) Développer le leadership francophone de son personnel*

En Ontario, Olivier demande à ses directions d'école de mener une réflexion avec les enseignants et les parents avant de proposer les activités qui touchent à la promotion de la langue et de la culture. Cet exercice, selon lui, « développe le leadership francophone de la communauté scolaire ». Pour Odile, un vrai leader francophone dans une école est invité « à susciter l'engagement et la motivation auprès des enseignants et des parents ; mobiliser les équipes, ça c'est vraiment important ». Christelle témoigne que parfois, il est difficile de développer le leadership francophone des autres. Elle indique que « ça paraît utopique quelques fois, mais moi, ça m'apprend à prendre des risques à discerner ce qui peut donner vie à la francophonie chez les autres ; donc, c'est un travail de discernement, d'écoute et de prise de risque ». Quant à Charles, il propose, lors des rencontres pédagogiques avec son personnel enseignant, « des stratégies et des pistes pour l'aider à se sentir à l'aise dans son rôle de leader francophone ».

En Wallonie-Bruxelles, Émile était le seul à mentionner ce sous-indicateur. Il a manifesté un besoin de formation « sur des stratégies pour motiver et engager son équipe scolaire quant à l'approche culture et langue française ». Dans notre journal de bord, nous avons noté qu'Ella et Élisabeth ont mentionné après l'entrevue quelques pratiques pour mobiliser leur personnel à développer leur leadership francophone. En quittant l'école d'Ella, nous avons noté : « Ella encourage quelques enseignants à participer à des formations sur l'apprentissage du français chez les non-francophones proposées par le ministère. Elle leur demande de partager leurs apprentissages lors des réunions mensuelles entre les enseignants ».

#### *c) Proposer des activités culturelles*

Des participants de toutes les catégories dans les deux milieux ont mentionné ce sous-indicateur. En Ontario, Odile indique que c'est une priorité pour le conseil scolaire, car « dans le plan d'amélioration que nous avons dressé, nous ciblons l'identité et la fierté francophones à

travers des activités culturelles ». Colette énumère plusieurs de ces activités célébrées, entre autres lors de la Journée franco-ontarienne et de la Semaine de la francophonie. Chantal évoque l'animation culturelle dans son école avec des tournois sportifs en français, de la musique, des expositions d'art, etc. Pour elle, « l'idée, c'est de s'assurer que l'élève comprend que dans l'école, on reçoit des cours en français, mais on peut aussi faire des activités plaisantes en français, que ce n'est pas seulement la langue d'apprentissage ».

En Wallonie-Bruxelles, Benoît et Bernard rapportent que dans les écoles rattachées à leur conseil scolaire, les visites aux théâtres français sont fréquentes. Elsy, Émile et Élisabeth confirment que la visite de théâtres occupe une place centrale dans leurs activités culturelles à l'école. Émile indique qu'« un de nos axes prépondérants, c'est d'essayer d'ouvrir nos jeunes à la culture en ayant accès au théâtre ». Quant à Elsy, elle accueille dans son école des artistes « pour ouvrir l'enfant à la culture plutôt qu'à ce qu'il peut voir dans son milieu extrêmement défavorisé ». Élisabeth accueille des conteurs en salle de classe ainsi que des journalistes pour discuter avec ses élèves de sujets d'actualité qui touchent la culture francophone.

#### *d) Responsabiliser les parents*

Dans notre journal de bord, nous avons noté à plusieurs reprises un sentiment de malaise chez les participants quant à l'engagement des parents vis-à-vis de l'apprentissage de leurs enfants. Ce malaise chez les directions d'école découle, selon nos participants, d'une forme de déresponsabilisation des parents.

En Ontario, Cynthia demande aux parents qui ne sont pas à l'aise avec la langue « de lire un livre imagé, par exemple avec leurs petits tous les soirs. Comme ça, les parents n'ont pas besoin de penser de quoi vais-je parler avec mon enfant et de continuer à le faire jusqu'à ce que l'enfant devienne un lecteur autonome ». Quant à Cécile, elle a offert des cours de français pour les parents afin de les soutenir dans leurs tâches à la maison. De plus, elle sensibilise les parents à chercher les services et les activités en français en dehors de l'école : « il faut les guider sinon ils choisiront le plus simple et proche et ça sera en anglais ».

Dans la même veine, en Wallonie-Bruxelles, Ella encourage les parents de nouveaux arrivants à choisir des activités en français pour exposer davantage leurs jeunes à la langue et à la culture. De même, elle a offert des cours individuels en français pour les parents des nouveaux arrivants qui ne connaissaient pas le français. Elsy encourage les parents à offrir des activités parascolaires

en français pour les enfants, de passer plus de temps en regardant les chaînes de télévision francophones. Bref, Élisabeth motive les parents « à mettre leurs enfants en contact avec la langue française ».

#### 4.1.2.2 Cinquième indicateur : gérer les relations interpersonnelles

Cet indicateur évoque les stratégies adoptées par la direction de l'école pour gérer les relations interpersonnelles dans son école. La direction d'école adopte une approche positive et encourageante, gère la diversité dans son école et instaure un climat de confiance et de bienveillance. Le tableau 10 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 10

*Les résultats des participants selon le cinquième indicateur : gérer les relations interpersonnelles et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar *	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne	
<b>Gérer les relations interpersonnelles</b>	<i>Assurer une approche positive et encourageante</i>		•	•		•					•	•	•	•			•	•	•	•		•	
	<i>Gérer la diversité dans l'école</i>						•		•			•							•		•		
	<i>Instaurer un climat de confiance et de bienveillance</i>	•	•	•		•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

##### a) Adopter une approche positive et encourageante

En Ontario, Odile et Octavio espèrent que les directions d'école utilisent des stratégies pour encourager les élèves à progresser dans leur apprentissage en français. Christophe célèbre les succès sur le plan communautaire et individuel. Selon lui, cette approche nourrit l'estime de soi chez l'élève. Christelle l'explicite clairement : « une des pratiques, c'est d'avoir avec les élèves une approche positive et encourageante qui assure leur réussite plutôt qu'une approche punitive ». Lors de notre présence dans les écoles de Cynthia, Cécile et Charles, nous avons noté

dans notre journal de bord : « la direction d'école utilise une approche positive et encourageante auprès des élèves et des enseignants ».

En Wallonie-Bruxelles, Ella souligne que ce qui est important pour elle, « ce n'est pas les résultats scolaires de l'élève, mais plutôt s'il progresse et s'il fait de son mieux ». Pour cela, elle utilise différentes stratégies pour encourager ses élèves à partir plus loin dans leur apprentissage. Elsy témoigne de la mise en place d'un programme pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ce programme est assuré par un enseignant qui est formé dans la gestion mentale. Selon Elsy, « cela a aidé plusieurs enfants, spécialement les nouveaux arrivants, à progresser en français et en mathématiques ». Avec son personnel enseignant, Émile analyse les résultats de ses élèves et propose des stratégies pour ceux qui ont des difficultés à progresser dans la langue de l'enseignement.

#### *b) Gérer la diversité dans l'école*

En Ontario, Cynthia accueille, dans son école élémentaire, des élèves francophones issus de différents pays. Selon Cynthia, « ces familles n'ont pas la même compréhension de la langue. Avec un bagage différent, la perception de l'éducation est même très différente d'un pays francophone à l'autre [...], alors, c'est à la direction de chercher ce qui est en commun, de retrouver le fil conducteur pour gérer cette diversité ». Cécile trouve qu'aujourd'hui, la gestion de la diversité est essentielle pour les directions d'école, ce qui n'était pas le cas quand elle a commencé sa carrière il y a trente ans.

En Wallonie-Bruxelles, Elsy trouve qu'« une école est une mini-société et on a un condensé de tout ce qui existe avec des parents qui ne parlent pas le français, des parents qui ne prennent pas en considération l'éducation de leurs enfants [...] et ce n'est pas toujours facile à gérer, cette diversité ». Dans la même veine, Élisabeth trouve que tout l'enjeu pour une direction d'école, c'est d'arriver à « équilibrer cette diversité ». Selon elle, « une direction d'école doit être habile pour aider l'enfant à vivre cette transition entre un pays d'origine où les enfants n'ont pas parlé le français et puis un pays où l'enseignement va se poursuivre en français ».

#### *c) Instaurer un climat de confiance et de bienveillance*

Dans un tel climat, l'élève, pour Octavio, « va se développer et apprendre le français naturellement, sans qu'il s'en aperçoive, qu'il est en train de maîtriser le vocabulaire ou qu'il est en train d'apprendre une nouvelle langue ». Odile souligne qu'« un climat de confiance et de

bienveillance est vraiment recherché de la part des parents ». Christophe fait le tour de son école chaque matin pour souhaiter une bonne journée à ses enseignants. Pour lui, ce geste de présence contribue à développer ce climat de confiance et de bienveillance dans son école. Pour Christelle, « c'est en écoutant nos enseignants que nous découvrons leurs passions dans tel ou tel domaine et là, on est capable de les embarquer avec ces talents dans un projet pour la francophonie ».

En Wallonie-Bruxelles, Ella témoigne que dans son école, les élèves sont encouragés à aider les nouveaux arrivants dans leur classe afin de faciliter leur intégration. Pour elle, « c'est un signe de bienveillance quand tu vois les élèves sont en train de partager les tâches entre eux pour aider un jeune polonais qui vient d'arriver en Belgique afin d'apprendre plus vite le français ». Quant à Eddy, il a libéré ses enseignants deux heures par semaine pour se rencontrer entre eux et « travailler ensemble leurs matières et partager les défis et les meilleures stratégies, ce qui crée un sentiment de soutien et de confiance entre nous ». Quant à Émile, il profite des conseils scolaires pour proposer aux enseignants des ateliers pour approfondir leurs compétences à analyser le comportement scolaire de leurs élèves. Émile et Élisabeth sont d'accord que la direction d'école doit veiller à établir un climat de confiance dans son école pour favoriser cet accompagnement auprès des enseignants.

#### ***4.1.2.3 Sixième indicateur : gérer le changement et appuyer l'innovation***

Cet indicateur aborde les stratégies adoptées par la direction d'école pour gérer le changement et appuyer l'innovation. La direction soutient les nouvelles initiatives des acteurs scolaires et implante des structures ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation. Le tableau 11 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 11

*Les résultats des participants selon le sixième indicateur : gérer le changement et appuyer l'innovation et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar *	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne
<b>Gérer le changement et appuyer l'innovation</b>	<i>Soutenir les nouvelles initiatives des acteurs scolaires</i>	•	•			•		•	•			•		•			•		•		•	
	<i>Planter des structures ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation</i>	•	•	•		•	•	•	•	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•	•

*a) Soutenir les nouvelles initiatives des acteurs scolaires*

En Ontario, Olivier nous parle de la radio et de la télévision scolaires, une initiative implantée dans la majorité des écoles de son conseil scolaire : « on invite les élèves à participer activement, à soumettre des articles, à devenir des animateurs de ces programmes-là. Ce sont de belles occasions pour développer ses compétences en français ». Pour Colette, un des défis qu'elle a vécus avec son personnel, « c'est que plusieurs activités culturelles sont menées parce que ç'a toujours été fait comme ça ». Elle a travaillé pour semer une culture de changement au cours des deux dernières années. Carl rencontre les élèves de la 6<sup>e</sup> année avant les grandes fêtes culturelles ou religieuses pour discuter avec eux des activités qu'ils désirent proposer aux plus jeunes : « j'entends leurs idées et je leur donne le contrôle d'organiser les activités ».

En Wallonie-Bruxelles, Elsy encourage ses enseignants à proposer de nouvelles initiatives pour améliorer le niveau linguistique et favoriser l'épanouissement culturel de ses élèves : « je pense que pousser l'enseignant et le reconnaître dans sa compétence à contribuer à la mission de l'école est une grande nécessité ». Élisabeth a soutenu, dans son école secondaire, « des élèves qui ont pris l'initiative de créer une cellule anti-harcèlement, d'écoute entre pairs ; l'initiative est totalement partie d'eux et nous les avons aidés par des moyens pour y arriver ». Les élèves consacrent plusieurs heures du midi par mois à être à l'écoute d'éventuelles victimes ou témoins de harcèlement.

### *b) Implanter de nouvelles structures ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation*

En Ontario, les conseils scolaires ont créé des postes d'animateurs culturels et pastoraux dans leurs écoles. De plus, un poste de coordinateur pour ces animateurs a été créé au niveau des conseils scolaires. Selon Olivier, ce coordinateur supervise les animateurs et leur assure une formation. Odile trouve que cette nouvelle structure « est une grande force dans nos écoles, c'est une excellente stratégie ». Dans son école secondaire, Christelle travaille avec l'équipe de facilitateurs. Ces derniers sont les responsables de certains départements (sciences, mathématiques, religion, etc.) et se réunissent une fois par mois « pour évaluer ce qui a été accompli et proposer d'autres stratégies pour accomplir leur plan stratégique de l'année ».

En Wallonie-Bruxelles, Benoît évoque une structure bien réussie, celle des écoles de devoirs où « il y a une espèce de parrainage d'élèves de fin de cycle qui viennent prendre en charge des plus jeunes à l'école ». Pour Ella, ce genre de parrainage porte ses fruits. Elle témoigne à son tour de plusieurs stratégies dans son école pour faciliter le changement, par exemple le parrainage entre parents pour aider les nouveaux arrivants. Eddy a constitué un conseil de participation dans son école qui « est composé des membres du conseil scolaire, d'enseignants, de parents, des grands-parents et des gens du quartier qui se réunit trois fois par an et qui analyse si notre projet d'établissement tient bien la route ». Ella, Eddy et Élisabeth ont créé une bibliothèque dans leur école pour encourager la lecture chez les élèves. Chez Émile, le site Web de l'école est devenu une plateforme pour présenter le travail des élèves avec un journal télévisé mensuel, des travaux d'élèves qui sont toujours affichés, etc.

En somme, les participants de notre recherche ont évoqué trois indicateurs de compétence en lien avec la composante *habileté* : pratiquer un leadership francophone, gérer les relations interpersonnelles et gérer le changement et appuyer l'innovation. Les différents sous-indicateurs présentés explicitent les stratégies utilisées par les participants, afin de promouvoir la langue française et la culture francophone.

#### **4.1.3 La composante *attitude***

La composante de l'attitude renvoie aux savoir-être de la direction d'école. Trois indicateurs sont identifiés : faire preuve d'ouverture d'esprit, être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française et démontrer une ouverture à la collaboration. Nous présentons les résultats des participants en abordant chacun de ces trois indicateurs.

#### 4.1.3.1 Septième indicateur : faire preuve d'ouverture d'esprit

Cet indicateur aborde l'attitude retrouvée chez les directions d'école en lien avec l'ouverture d'esprit. Cette ouverture s'incarne dans deux domaines : la diversité culturelle et le développement professionnel. Le tableau 12 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 12

*Les résultats des participants selon le septième indicateur : faire preuve d'ouverture d'esprit*

	Olivier	Odile	Octavio	Oscar *	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne
Faire preuve d'ouverture d'esprit		•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•				•	•	•		

Des participants de toutes les catégories dans les deux milieux ont évoqué l'ouverture d'esprit. Cynthia souligne que l'ouverture d'esprit l'a aidée à comprendre la réalité des francophones nouvellement arrivés en Ontario. Cécile corrobore les propos de Cynthia en soulignant qu'il faut accepter « qu'il y ait d'autres personnes qui viennent d'ailleurs enrichir notre francophonie par leurs bagages culturels qui diffèrent du mien ». Cynthia trouve que cette ouverture à la diversité touche la dimension culturelle. Elle trouve qu'elle a « une tendance à conserver un certain traditionalisme dans la musique, le théâtre et autres, mais je voudrais aussi que les enfants soient impliqués dans la culture francophone d'aujourd'hui, une culture francophone aux multiples visages ». Quant à l'ouverture d'esprit vis-à-vis du développement professionnel des directions d'école, Odile trouve qu'une direction d'école curieuse sera toujours capable d'apprendre et de se ressourcer. Christophe et Christelle sont d'accord avec les propos d'Odile. Selon eux, la direction d'école est invitée à faire preuve de curiosité et à travailler pour apprendre davantage. Colette souligne qu'un des indicateurs sera « d'être toujours à la recherche, de continuer à apprendre pourquoi ça devient un défi de maintenir la langue chez nos jeunes ».

En Wallonie-Bruxelles, quatre participants ont évoqué l'ouverture de l'esprit uniquement en lien avec le développement professionnel. Benoît, Eddy, Elsy et Émile trouvent qu'une direction d'école doit être ouverte à participer à des formations sur les nouveaux programmes ou sur les

nouvelles stratégies en lien avec l'enseignement de la langue. Il est intéressant de noter l'absence d'une ouverture d'esprit quant à la diversité dans les propos de nos participants. Toutefois, ces derniers ont évoqué la diversité linguistique dans leur milieu en parlant du savoir-faire de la direction d'école. Qui plus est, dans notre journal de bord, nous avons noté que Benoît et Émile ont mentionné l'ouverture d'esprit en lien avec la diversité. Après l'entretien avec Benoît, il nous a parlé de l'immigration en Belgique, nous avons noté ce qui suit : « Pour Benoît, une direction d'école doit apprendre à accepter la réalité des élèves non francophones nouvellement arrivés dans son école ». Elle doit, selon lui, « aider ces jeunes à comprendre que le français ne vient pas remplacer sa langue maternelle, mais plutôt à lui ouvrir de nouveaux horizons ». Pour Benoît : « l'ouverture d'esprit de la direction d'école [quant à la diversité linguistique] aide l'élève à devenir bilingue, donc plus d'opportunité pour son avenir ! ».

#### ***4.1.3.2 Huitième indicateur : être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française***

Cet indicateur touche la conviction de la direction d'école quant à la promotion de la langue française et de la culture francophone. Le tableau 13 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 13

*Les résultats des participants selon le huitième indicateur : être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française*

	<i>Olivier</i>	<i>Odile</i>	<i>Octavio</i>	<i>Oscar *</i>	<i>Colette</i>	<i>Cynthia</i>	<i>Carl</i>	<i>Cécile</i>	<i>Chantal</i>	<i>Christophe</i>	<i>Christelle</i>	<i>Charles</i>	<i>Benoît</i>	<i>Béatrice</i>	<i>Bernard</i>	<i>Ella</i>	<i>Eddy</i>	<i>Elsy</i>	<i>Émile</i>	<i>Élisabeth</i>	<i>Étienne</i>
<i>Être convaincu de la mission et de la vision de l'ELF</i>	•	•	•	•			•	•	•		•	•									

En Ontario, nombreux sont les participants qui ont évoqué cet indicateur. Pour Odile, la promotion de la langue et de la culture dans l'école de langue française, « ça prend des directions d'école qui sont engagées, qui y croient vraiment ». Colette est convaincue de la mission de l'école catholique de langue française, car « ce système représente mon vécu, mes racines, voire mon identité ». Charles trouve que la conviction de la direction d'école est cruciale : « pour encourager le personnel à s'engager dans la francophonie, la croyance est importante ». En

Wallonie-Bruxelles, aucun participant n’a soulevé cet indicateur. Dans notre journal de bord, nous avons inscrit à plusieurs reprises l’impression que la pérennité de la langue et de la culture, pour nos participants, est une responsabilité partagée entre différents membres de la société et relève en quelque sorte du parlement de la communauté française qui possède les pouvoirs et les compétences nécessaires.

#### 4.1.3.3 Neuvième indicateur : démontrer une ouverture quant à la collaboration

Une direction d’école incarne cette ouverture en collaborant avec son personnel, les autres directions d’école et les membres de la communauté externe (parents, partenaires communautaires). Le tableau 14 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 14

*Les résultats des participants selon le neuvième indicateur : démontrer une ouverture quant à la collaboration et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar *	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne	
<b>Démontrer une ouverture quant à la collaboration</b>	<i>Apprécier la collaboration avec son personnel</i>						•		•		•	•		•	•		•					•	
	<i>Apprécier la collaboration avec les autres directions d’école</i>						•											•	•			•	
	<i>Apprécier la collaboration avec la communauté externe</i>	•	•	•		•	•		•	•			•					•					

##### a) Apprécier la collaboration avec son personnel

En Ontario, aucun membre d’un conseil scolaire n’a mentionné ce sous-indicateur. Cynthia trouve que les comités, formés par des enseignants selon les différents dossiers, facilitent sa tâche dans la gestion d’une grande école. Christelle discerne, dans son équipe, des enseignants très engagés sur la question de la francophonie. Elle collabore avec eux pour établir et promouvoir les différentes initiatives reliées au mandat de la promotion de langue française et de la culture francophone.

En Wallonie-Bruxelles, Béatrice conseille aux nouvelles directions dans son conseil scolaire de s'entourer de leurs équipes et de collaborer avec elles pour accomplir le mandat de leurs écoles. Elle témoigne de cette dynamique collaborative dans son école élémentaire. Elle souligne qu'elle a appris de son enseignant de 6<sup>e</sup> année, qui a reçu une formation pédagogique au Canada, de nouvelles stratégies pour aider les nouveaux arrivants dans son école à apprendre le français.

*b) Apprécier la collaboration avec les autres directions d'école*

En Ontario, Cynthia est la seule à témoigner de l'aide qu'elle a reçue de ses collègues. « On a la chance dans notre secteur, les directions d'école se rencontrent, puis c'est simplement un partage de pratique et ça aide beaucoup dans un milieu minoritaire [...], j'encourage mes collègues à ne pas avoir peur de consulter d'autres directions pour demander comment vis-tu ceci à l'école, faire un réseautage avec d'autres directions ».

En Wallonie-Bruxelles, la collaboration entre les directions d'école est plus présente dans les propos des participants. Eddy se réunit mensuellement avec 40 directions d'école élémentaire de son secteur. Ces rencontres, selon lui, « sont une bonne façon d'aider les nouvelles directions et les insérer dans la dynamique de nos écoles, mais aussi pour partager nos bons coups et nos difficultés ». Elsy désire « aller ailleurs pour rencontrer d'autres directions d'école de langue française au Canada ou en France, pour comprendre ce qu'elles mettent en place ». Élianne trouve qu'elle reçoit « beaucoup de solidarité et de soutien de la part de ces collègues qui viennent en aide ».

*c) Apprécier la collaboration avec les membres de la communauté externe*

Octavio prône une direction qui collabore avec les organismes communautaires. Il l'encourage à aller rencontrer « ceux qui ne fréquentent pas nos écoles. S'il y a des parents qui ne viennent pas chez nous, nous allons les rencontrer nous-mêmes pour présenter nos services ». Pour lui, une telle rencontre se concrétise quand la direction est présente lors des événements de la communauté élargie. Colette est en train de planifier avec d'autres partenaires communautaires des initiatives pour rassembler toute la communauté francophone de son milieu. Cécile accueille dans son école en soirée, tout au long de la semaine, différentes activités communautaires. Chantal et Cynthia trouvent qu'une telle collaboration fait de l'école un centre communautaire où la langue est valorisée.

En Wallonie-Bruxelles, la collaboration avec les membres de la communauté externe a été évoquée seulement par Eddy. Il essaie de tisser des liens avec les enseignants dans d'autres écoles publiques afin « d'apprendre les meilleures stratégies pour aider les nouveaux arrivants dans mon école à apprendre la langue française ».

Dans cette troisième section, nous avons présenté les résultats des participants quant à la composante de l'attitude. Trois indicateurs ont été évoqués par nos participants en lien avec la promotion de la langue française et de la culture francophone : faire preuve d'ouverture d'esprit, être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française et démontrer une ouverture quant à la collaboration. Cette section clôture notre première partie de ce chapitre dédiée à la compétence de la promotion de langue française et de la culture francophone. Le tableau 15 résume les résultats des participants discutés dans cette section.

Tableau 15

Les indicateurs et les sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la langue et de la culture francophone

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar*	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne	
<b>Saisir les enjeux de l'ELF</b>	<i>Le mandat spécifique de l'ELF</i>	x	x			x	x		x	x	x	x	x										x
	<i>Les défis qui touchent les mandats de l'ELF</i>	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x			x						x	x	x
<b>Connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle</b>	<i>Le contexte de l'école en milieu de VLC</i>			x		x		x	x				x										x
	<i>L'histoire des francophones et les lois</i>	x		x		x	x		x		x												
	<i>La langue française</i>		x												x		x				x	x	
	<i>Les ressources humaines et matérielles</i>					x	x		x					x									
<b>Prendre connaissance de son milieu</b>	<i>Les besoins et les attentes</i>	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x		x	x		
	<i>Les stratégies de gestion de conflits</i>			x		x		x		x		x		x					x				x
	<i>Les stratégies de partenariats avec les acteurs</i>	x				x		x	x		x												x
<b>Pratiquer un leadership francophone</b>	<i>Pouvoir à l'utilisation du français</i>		x	x		x	x	x	x	x	x		x		x		x	x		x			
	<i>Développer le leadership francophone</i>	x	x				x	x				x	x							x			
	<i>Proposer des activités culturelles</i>	x	x	x		x			x	x		x	x		x				x	x	x	x	
	<i>Responsabiliser les parents</i>	x					x	x	x				x			x	x					x	
<b>Gérer les relations interpersonnelles</b>	<i>Assurer une approche positive et encourageante</i>		x	x		x					x	x	x		x		x	x		x			x
	<i>Gérer la diversité dans l'école</i>						x		x			x							x				
	<i>Instaurer un climat de confiance et de bienveillance</i>																						
<b>Gérer le changement et appuyer l'innovation</b>	<i>Soutenir les nouvelles initiatives</i>	x	x			x		x	x			x		x			x		x				x
	<i>Implanter des structures ou des stratégies</i>	x	x	x		x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Faire preuve d'ouverture d'esprit</b>			x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x		x		
<b>Être convaincu de la mission et de la vision de l'ELF</b>		x	x	x		x		x	x	x		x	x										
<b>Démontrer une ouverture quant à la collaboration</b>	<i>Apprécier la collaboration avec son personnel</i>					x		x			x	x		x	x		x						x
	<i>Apprécier la collaboration avec les autres directions d'école</i>						x											x	x				x
	<i>Apprécier la collaboration avec la communauté externe</i>	x	x	x		x	x		x	x								x					

La prochaine partie de ce chapitre s'attarde sur les résultats portant sur la deuxième compétence étudiée dans notre recherche : la promotion de la foi et des valeurs catholiques.

## **4.2 La présentation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques des directions d'école**

L'analyse des données recueillies à partir des entrevues semi-dirigées a fait émerger dix indicateurs de compétence selon les trois composantes *connaissance*, *habileté* et *attitude* : trois indicateurs sont reliés aux connaissances, trois indicateurs sont liés aux habiletés et quatre aux attitudes. Le tableau 16 présente les indicateurs de la compétence avec ses sous-indicateurs.

Tableau 16

*Les indicateurs et les sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques dans les deux milieux de recherche*

---

### **Composante connaissance**

1. Saisir les enjeux de l'école catholique : la direction d'école comprend le mandat spécifique de l'école catholique (EC), saisit les défis qui touchent au mandat de l'école catholique ainsi que les tendances qui affecteront l'avenir de cette école.
2. Connaître l'environnement catholique : la direction d'école connaît le contexte de l'école catholique, les enseignements et les traditions de l'Église, ainsi que les ressources humaines et matérielles pour favoriser un leadership catholique.
3. Prendre connaissance de son milieu interne et externe : la direction connaît les besoins et les attentes des élèves et de leurs familles ainsi que les stratégies de partenariats avec les acteurs scolaires et communautaires.

---

### **Composante habileté**

4. Pratiquer un leadership catholique : la direction s'assure de la visibilité des symboles religieux dans son école, met en place des activités qui favorisent la croissance spirituelle, mobilise les acteurs scolaires à pratiquer les valeurs de l'Évangile et favorise une réflexion critique sur la foi et la catholicité.
5. Gérer les relations interpersonnelles : la direction gère la diversité dans son école et instaure un climat de confiance et de bienveillance.
6. Gérer le changement et appuyer l'innovation : la direction soutient les nouvelles initiatives des acteurs scolaires et implante de nouvelles structures (comité, poste, etc.) ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation.

---

### **Composante attitude**

7. Faire preuve d'ouverture d'esprit (quant à la diversité et au changement)
  8. Être convaincu de la mission et de la vision de l'EC.
  9. Être un modèle dans son école et dans sa communauté : la direction démontre une foi solide, authentique et active ; elle est intègre.
  10. Démontrer une ouverture à la collaboration : la direction apprécie la collaboration avec son personnel, les autres directions d'école et les membres de la communauté externe.
-

#### 4.2.1 La composante *connaissance*

La composante de la connaissance renvoie aux savoirs cognitifs de la direction d'école. Trois indicateurs sont repérés : saisir les enjeux de l'école catholique, connaître l'environnement catholique et faire connaissance du milieu interne et externe de l'école. Nous présentons les résultats des participants en abordant chacun de ces trois indicateurs.

##### 4.2.1.1 Premier indicateur : saisir les enjeux de l'école catholique

Le premier indicateur aborde les enjeux qui touchent l'école catholique. Ces enjeux sont illustrés par le mandat spécifique de l'école catholique, les défis qui touchent à ce mandat et les tendances locales et nationales qui affecteront l'avenir de l'école catholique. Le tableau 17 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 17

*Les résultats des participants selon le premier indicateur : saisir les enjeux de l'école catholique et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne	
<b>Saisir les enjeux de l'EC</b>	<i>Le mandat spécifique de l'EC</i>	•		•	•	•	•		•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•			
	<i>Les défis qui touchent le mandat de l'EC</i>	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	<i>Les tendances qui affecteront l'avenir de cette école.</i>	•	•	•	•	•			•	•	•			•		•	•		•	•	•		

##### a) *Le mandat spécifique de l'école catholique*

Pour Oscar, la direction d'école doit connaître que le mandat de l'école catholique « va au-delà de l'académique ; c'est beau de former des gens au civisme, mais ça reste un concept or si tu rattaches des valeurs à une personne qui les aime à la manière de Jésus et tu fais ce lien, c'est motivant, c'est inspirant ». Chantal trouve que le mandat de l'école catholique n'est pas bien clair pour elle, ce qui rend sa tâche difficile dans son école secondaire. Pour elle, « proposer des cours de catéchèse, c'est facile, mais être capable de mettre en pratique dans son école sa foi et la transférer dans son quotidien, cela est différent ».

En Wallonie-Bruxelles, selon le matériel écrit, l'accent est mis sur le mandat de la promotion de la foi et des valeurs chrétiennes. Nous retrouvons dans le matériel écrit une volonté d'être ouvert à la diversité religieuse tout en proposant le projet chrétien des écoles. Cela rejoint les propos de Béatrice, membre d'un conseil scolaire, qui souligne que : « le but, c'est toujours de proposer la foi, mais pas de l'imposer ». Ella, Elsy et Émile évoquent les différentes valeurs qui animent le mandat de l'école catholique tels l'ouverture, l'accueil et la charité. Pour eux, ces valeurs doivent être vécues à la manière de Jésus.

*b) Les défis qui touchent au mandat de l'école catholique*

En Ontario, la diversité religieuse est évoquée par nos participants. Au niveau des conseils scolaires, Oscar évoque le défi de la déresponsabilisation des parents vis-à-vis de la foi. Ces parents « attendent que l'école aille assumer dans sa totalité la transmission de la foi ». Selon Oscar, les directions d'école doivent saisir ces défis pour gérer leur école à la lumière de ces enjeux-là. Au niveau des directions d'école, Cécile, par exemple, nous parle d'un autre défi, celui de « ne pas être à l'aise de défendre l'école catholique ». Elle trouve que les directions d'école sont dépourvues d'une ligne directrice, d'un message clair à livrer à la société. Pour elle, « une direction d'école doit savoir cette réalité afin qu'elle se prépare à mieux établir ses objectifs ».

En Wallonie-Bruxelles, les défis quant à la promotion de la foi et des valeurs catholiques, selon nos participants, peuvent être regroupés dans deux composantes : la première est en lien avec le passé sombre de l'Église catholique en Belgique. Émile souligne le travail extraordinaire de ces enseignants qui incarnent les valeurs de l'Évangile dans leur travail. Cependant, « ils n'avaient pas envie de mettre une étiquette catholique dessus, ce que j'appelle, moi, la souffrance de l'Église ». Ella le dit ouvertement, chez son personnel, il « existe une crainte d'afficher ouvertement sa foi en Jésus-Christ, crainte qui s'incarne dans notre éducation antérieure ». Pour Ella, la direction d'école « doit saisir ces défis pour aider son personnel à avancer au large et surmonter cette peur ». La deuxième composante de défis, c'est celle de diriger une école catholique dans un contexte de diversité religieuse. Les propos d'Elsy résument bien cela : « je pense que le défi, c'est de pouvoir garder notre spécificité et notre identité dans un milieu musulman, dans un quartier musulman... c'est délicat ».

### *c) Les tendances qui affecteront l'avenir de l'école catholique*

En Ontario, les deux tiers des participants ont signalé une tendance dans la société : abolir le système catholique. Pour Olivier, membre du conseil scolaire, « cet état de choses se manifeste surtout à l'approche des élections alors que le discours public remet en cause la valeur ajoutée d'un système catholique ». Odile trouve qu'« il est important que les directions d'école connaissent ces tendances pour faire rayonner davantage la mission de l'école catholique dans leur milieu ». Cette connaissance, selon Cécile, « encourage la direction à mieux se préparer pour communiquer sa vision et ces objectifs ».

En Wallonie-Bruxelles, plusieurs participants soulignent que le choix de l'école catholique par les parents n'est pas en lien avec la promotion de la foi, mais plutôt « ils sont à la recherche d'une qualité de l'enseignement », rapporte Benoît, membre du conseil scolaire, d'où l'importance chez une direction « de connaître ces tendances pour apporter les réponses appropriées et communiquer l'originalité de notre mission vis-à-vis de la société », souligne Élisabeth. À son tour, Émile évoque la tendance chez le « milieu politique belge qui souhaite récupérer les écoles catholiques pour en faire des écoles publiques ».

#### ***4.2.1.2 Deuxième indicateur : connaître l'environnement catholique***

Le deuxième indicateur réfère à la connaissance acquise par la direction quant à l'environnement catholique. Cette connaissance se développe à travers un vécu antérieur dans un contexte catholique (engagement dans une paroisse, fréquentation d'une école catholique), une connaissance des enseignements et des traditions de l'Église ainsi qu'à travers des ressources qui favorisent un leadership catholique. Le tableau 18 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 18

Les résultats des participants selon le deuxième indicateur : connaître l'environnement catholique et ses sous-indicateurs

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne
Connaître l'environnement catholique	Le contexte de l'école catholique					•		•	•		•								•		•	•
	Les enseignements et les traditions de l'Église			•	•	•	•	•		•	•					•		•	•	•		•
	Les ressources humaines et matérielles pour favoriser un leadership catholique	•		•	•	•		•	•			•			•		•	•		•	•	•

#### a) Le contexte catholique

En Ontario, pour Colette, « c'est le vécu, la famille ; j'ai fréquenté des écoles catholiques donc le système des valeurs depuis le plus bas âge est là ». Cécile confirme les propos de Colette et souligne que « si je n'avais pas ce vécu, il y aurait un manque et il aurait fallu que je fasse de la formation ».

En Wallonie-Bruxelles, Elsy trouve qu'une formation supplémentaire pour les directions d'école sur le milieu catholique est nécessaire. Elle ajoute : « pour moi, c'est facile, je suis née dans une famille catholique. Depuis ma naissance, je suis là-dedans. Pour moi, ce n'est pas difficile, c'est naturel ». À son tour, Élianne explique qu'elle a toujours fréquenté une paroisse, elle assurait le bénévolat en enseignant le catéchisme.

#### b) Les enseignements et les traditions de l'Église

En Ontario, Octavio trouve que « c'est un besoin que les directions d'école connaissent ça au niveau du savoir, ça, c'est important et c'est pédagogique... nous avons la responsabilité de faire connaître Jésus ». Pour Chantal, une direction d'école sans cette connaissance ne sera pas capable d'encourager ses enseignants ni d'engager ses élèves à vivre les valeurs de l'école catholique.

En Wallonie-Bruxelles, Bernard indique que le conseil scolaire attend de sa direction d'école catholique une connaissance de l'Évangile et de la tradition de l'Église. Élianne mentionne

qu'elle a suivi une formation pour approfondir ces connaissances par rapport à l'enseignement de l'Église.

*c) Les ressources humaines et matérielles pour favoriser un leadership catholique*

En Ontario, Octavio souligne l'importance pour une direction d'école d'être au courant des ressources offertes. Parmi ces ressources, Octavio présente l'Office provincial de l'éducation de la foi catholique de l'Ontario (OPÉCO). Oscar évoque des cours de qualification additionnels pour les directions d'école en matière de culture religieuse. Carl utilise des outils pastoraux (des prières, des chants, des activités pour le temps des fêtes) qui lui sont fournis par le service de la programmation au conseil scolaire. Cécile est heureuse d'avoir une personne-ressource dans la pastorale qui lui donne de bonnes idées dans ce domaine.

En Wallonie-Bruxelles, Béatrice souligne que les directions d'école sont encouragées à se faire aider par la pastorale scolaire. Élisabeth trouve qu'« une bonne direction d'école catholique est celle qui apprend de son équipe de la pastorale scolaire en implantant les outils proposés dans son école ». Élianne a eu recours, à plusieurs reprises, à des personnes engagées dans la pastorale scolaire pour apprendre de nouvelles stratégies. Cependant, plusieurs directions d'école, dans les deux contextes, ont souligné leur besoin d'avoir davantage de ressources humaines et matérielles pour remplir leur tâche dans leurs écoles.

***4.2.1.3 Troisième indicateur : prendre connaissance de son milieu interne et externe***

Le troisième indicateur évoque la connaissance de la direction de son milieu interne à l'école (élèves, enseignants et personnel) et de son milieu externe (parents et communauté immédiate). Cette connaissance réfère aux besoins et aux attentes des élèves et de leurs familles ainsi qu'aux partenariats efficaces avec les acteurs de sa communauté. Le tableau 19 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 19

*Les résultats des participants selon le troisième indicateur : prendre connaissance de son milieu interne et externe et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne
<i>Prendre connaissance de son milieu interne et externe</i>	<i>Les besoins et les attentes des acteurs scolaires</i>	•	•	•	•	•	•	•	•		•							•	•	•		•
	<i>Les stratégies de partenariats avec les acteurs scolaires et communautaires</i>	•	•			•			•			•					•		•			•

*a) Les besoins et les attentes des acteurs scolaires*

En Ontario, tous les membres du conseil scolaire ont évoqué l'importance de cette prise de conscience pour les directions d'école. Pour Odile, afin de mieux accompagner les élèves dans leur cheminement de foi, la direction d'école « doit bien connaître les élèves et leurs familles, car il y a une certaine diversité dans la pratique de la foi. Il faut comprendre d'où viennent les gens pour répondre à leurs besoins et leurs attentes ». Octavio corrobore les propos d'Odile, car une direction d'école peut « bien vouloir des choses intéressantes au niveau de la pastorale, mais il faut que ça rencontre les besoins autant des élèves que des parents ». Colette et Christophe témoignent que la connaissance des besoins des élèves et des attentes de leurs parents l'ont aidée à développer les objectifs pastoraux dans leurs écoles. Cynthia trouve que « dans cette diversité religieuse dans laquelle nous vivons, connaître sa communauté est essentiel pour une direction d'école catholique ».

En Wallonie-Bruxelles, Elsy se souvient d'un conflit qu'elle a vécu avec quelques enseignants sur l'importance de célébrer Noël dans l'école. Pour elle, la connaissance des besoins et des attentes est nécessaire, « car la diversité au niveau de la foi se trouve aussi chez ton personnel ». Elsy souligne que, dans son école élémentaire, 90 % de ces élèves sont musulmans. Selon elle, « cela change toute la dynamique au sein de l'école, d'où l'importance de connaître mieux les familles, leurs attentes, leurs défis dans un quartier très difficile de la ville de Bruxelles ». Élianne trouve que sa communauté scolaire, multiculturelle et multiconfessionnelle influence en quelque sorte son leadership catholique au sein de son école.

#### *b) Les stratégies de partenariats avec les acteurs scolaires et communautaires*

En Ontario, Odile trouve que la direction d'une école catholique est invitée à savoir tisser des liens avec toute la communauté au sens large pour « créer un milieu agréable aux élèves pour vivre leur foi ». Colette partage des stratégies qu'elle a utilisées pour tisser des liens avec les parents, les paroisses et la communauté catholique. Elle a intégré « des bénévoles de la communauté paroissiale pour venir enrichir notre programme d'éducation religieuse avec les lectures bibliques, le chapelet, etc. ».

En Wallonie-Bruxelles, Ella évoque plusieurs liens qu'elle a tissés avec des partenaires communautaires qui sont venus visiter son école secondaire et ont animé des ateliers pour les élèves. Élisabeth trouve qu'une nouvelle direction d'école catholique « doit toujours connaître les partenaires potentiels dans son milieu et ne pas tarder à entrer en communication avec eux ».

Dans cette section, nous avons présenté les résultats des participants quant aux trois indicateurs de compétence en lien avec la composante de la connaissance : saisir les enjeux de l'école catholique, connaître l'environnement catholique et prendre connaissance de son milieu interne et externe. Nous exposons dans la prochaine section les savoir-faire des directions d'école pour promouvoir la foi et les valeurs catholiques.

#### **4.2.2 La composante *habileté***

La composante de l'habileté renvoie aux savoir-faire de la direction d'école. Trois indicateurs, liés à cette composante, sont identifiés : pratiquer un leadership catholique, gérer les relations interpersonnelles et gérer le changement et appuyer l'innovation. Nous présentons les résultats des participants en abordant chacun de ces trois indicateurs.

##### **4.2.2.1 *Quatrième indicateur : pratiquer un leadership catholique***

Cet indicateur aborde les stratégies utilisées par la direction de l'école pour assumer un leadership catholique dans son école. La direction d'école favorise ce type de leadership en assurant la visibilité des symboles religieux dans son école, en mettant en place des activités qui favorisent la croissance spirituelle, en mobilisant les acteurs scolaires à pratiquer les valeurs de l'Évangile et en favorisant une réflexion critique sur la foi et la catholicité. Le tableau 20 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 20

Les résultats des participants selon le quatrième indicateur : pratiquer un leadership catholique et ses sous-indicateurs

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoit	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne	
<b>Pratiquer un leadership catholique</b>	<i>Assurer la visibilité des symboles religieux dans l'école</i>	•				•		•	•	•								•		•			
	<i>Mettre en place des activités qui favorisent la croissance spirituelle</i>	●	•	•	•	•	•	•	•	●	•	•			•	•	•	•	•	●	•	•	•
	<i>Mobiliser les acteurs scolaires à pratiquer les valeurs de l'Évangile</i>	•	●	●	•	•	●	•	●	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	●	●	•
	<i>Favoriser une réflexion critique sur la foi et la catholicité</i>			•	•	•	•		•	•					•	•		•		•	•		

a) Assurer la visibilité des symboles religieux dans l'école

En Ontario, Olivier trouve qu'en entrant dans une école catholique, nous devons sentir la différence par rapport à l'école publique. Colette précise « dans notre école, les murs parlent, car nous avons affiché plusieurs messages de Jésus ». Cécile trouve que cette visibilité est un signe de fierté et cela contribue à la construction identitaire des jeunes. Pour elle, « ça leur rappelle qu'ils sont invités à porter l'espérance dans notre société ».

En Wallonie-Bruxelles, deux participants ont signalé ce sous-indicateur. Eddy souligne la présence d'un coin de prière avec des messages de la Bible à l'entrée de son école. Quant à Émile, il indique qu'après son arrivée à son école secondaire, il a constaté qu'il n'y avait pas de croix dans les locaux. Alors, il a proposé un projet pour toutes les classes pour faire une croix. « Comme ça, j'ai équipé toutes les classes avec des croix », rapporte-t-il.

*b) Mettre en place des activités qui favorisent la croissance spirituelle*

En Ontario, tous les membres du conseil scolaire s'attendent à ce que leurs directions d'école créent des occasions, durant l'année scolaire, où les élèves peuvent se recueillir et prier. Colette énumère les différentes activités quotidiennes (prière du matin et bénédicité avant les repas) et occasionnelles (messes mensuelles, paraliturgies et témoignages) qu'elle a établies. Chantal souligne que la prière matinale dans son école est toujours reliée à un événement dans la société, sous une forme de réflexion autour d'un message de l'Évangile. Christelle témoigne qu'elle propose à son personnel enseignant des moments de recueillement et de prière lors des rencontres du personnel. « Ce sont des moments forts qui tissent beaucoup de liens entre nous », rapporte Christelle.

En Wallonie-Bruxelles, les participants nous parlent plutôt d'animation pastorale. Quant aux célébrations eucharistiques, cela dépend de la population scolaire, souligne Bernard, membre du conseil scolaire. Élisabeth indique que dans son école secondaire, les célébrations eucharistiques sont optionnelles. Dans les autres écoles visitées, les participants ont surtout évoqué les célébrations de la Parole durant les fêtes religieuses (Noël, carême, etc.). Elsy, direction d'une école élémentaire à majorité non chrétienne, nous explique comment elle vit ces célébrations dans son école : « à Noël, on a fait une veillée de partage et on a raconté la nativité sous forme de contes, de chants, et nous avons le prêtre de l'église du quartier qui vient, qui nous accompagne dans notre veillée ». Elsy rapporte qu'elle propose aussi à son personnel enseignant « deux temps de prière, durant l'année, autour d'un texte biblique ».

*c) Mobiliser les acteurs scolaires à pratiquer les valeurs de l'Évangile*

Les propos des membres des conseils scolaires, dans nos deux milieux de recherche, convergent sur l'importance du leadership de la direction d'école dans une telle mobilisation. En Ontario, Oscar trouve que « ça prend du leadership pour motiver son personnel et là, ils vont embarquer et encourager les élèves et leurs parents ». Colette évoque la collecte des denrées par la communauté scolaire pour les plus pauvres lors de l'Action de grâce et à Noël. Cynthia a parlé d'un projet annuel de collecte de fonds pour les enfants dans les pays en développement. Cependant, Cécile indique que « ce n'est pas une tâche facile parce que tu dois convaincre les gens que tu n'es pas juste un insigne en avant de l'école, mais c'est que tu deviens un missionnaire, et cela repose sur le leadership de la direction ».

En Wallonie-Bruxelles, les directions d'école proposent aussi des activités de solidarité pour mobiliser les acteurs scolaires à actualiser les valeurs évangéliques. Ella et Élianne témoignent des projets de solidarité pour soutenir les élèves qui sont dans le besoin ou les personnes sans abri dans leur milieu. En plus des activités, Elsy et Eddy nous soulignent de quelle façon ils encouragent leur personnel enseignant à pratiquer certaines valeurs telles que le pardon, l'accueil et l'entraide dans leurs relations interpersonnelles et professionnelles. Dans la même lignée, Élisabeth rappelle que lorsque certains enseignants dérapent et négligent ces valeurs, elle est là pour leur rappeler la mission de l'école.

*d) Favoriser une réflexion critique sur la foi et la catholicité*

En Ontario, Octavio souligne qu'au niveau du conseil scolaire, « une réflexion a été menée avec les directions d'école afin de réinventer des choses traditionnelles dans ce contexte de modernité ». Cécile, à son tour, trouve « qu'il faut aborder des questions délicates sur la foi avec son personnel afin de démystifier l'Église qui semble sclérosée et tellement loin du monde ».

En Wallonie-Bruxelles, Ella et Eddy confirment avoir eu ce genre de réflexion avec le personnel, ce qui a contribué à faire des choix quant à l'approche pastorale et à les adopter dans leurs écoles. Pour Émile, ces occasions donnent du sens « à ce que nous faisons et nous vivons ». Selon lui, « ces réflexions aident les enseignants à pouvoir dialoguer avec les jeunes sur le sens d'une école chrétienne ».

**4.2.2.2 Cinquième indicateur : gérer les relations interpersonnelles**

Cet indicateur évoque les stratégies adoptées par la direction de l'école pour gérer les relations interpersonnelles dans son école. La direction d'école gère la diversité dans son école et instaure un climat de confiance et de bienveillance. Le tableau 21 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 21

*Les résultats des participants selon le cinquième indicateur : gérer les relations interpersonnelles et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne
<b>Gérer les relations interpersonnelles</b>	<i>Gérer la diversité dans l'école</i>		•				•			•				•		•			•			•
	<i>Instaurer un climat de confiance et de bienveillance</i>		•	•			•		•			•		•			•		•	•	•	

a) *Gérer la diversité dans l'école*

En Ontario, Cynthia se retrouve, dans son école élémentaire, avec des familles qui ont différentes approches de la catholicité : « la perception de la catholicité est différente pour quelqu'un qui vient du Québec ou de l'Afrique [...] alors, c'est à la direction de trouver ce qui est commun dans les croyances et les traditions pour gérer cette diversité ». Cette diversité est vécue aussi par Chantal qui accueille dans son école secondaire des familles non catholiques. Pour elle, la direction d'école doit trouver les meilleures stratégies pour promouvoir la foi et les valeurs catholiques dans un contexte multireligieux.

En Wallonie-Bruxelles, Elsy a adapté la pastorale dans son école en fonction de son public non chrétien. Elle continue à transmettre la vie de Jésus et son enseignement « sans faire de la *dogmatisation*, mais dans le respect de chacun ». À la suite des attentats de Bruxelles en 2016, son école a organisé une journée de vivre-ensemble où les valeurs chrétiennes de l'accueil, de l'entraide et de la charité à la manière de Jésus ont été présentées par des spectacles et des ateliers : « c'était un moment fort pour la communauté », rapporte Elsy. Dans la même veine, Élianne invite un prêtre et un imam pour des célébrations interculturelles dans son école : « c'est une forme de prière où chacun trouve sa place, il y a plus de ponts que de fossés entre les deux religions ». Elsy et Élianne éprouvent toujours le besoin de mieux se former à travers des ateliers sur la gestion de leur école catholique dans un milieu multiconfessionnel : « cela pourrait apporter vraiment un plus pour les directions d'école », rapporte Élianne.

*b) Instauration d'un climat de confiance et de bienveillance*

En Ontario, Cynthia souligne qu'un tel climat « aide à mieux incarner les valeurs de Jésus comme l'entraide, l'accueil et la charité ». La priorité de Christelle, pour sa première année comme direction dans son école catholique, était de créer un climat de confiance avec son personnel enseignant. Pour elle, cela est important, car « un tel climat contribue à établir des relations positives et une communauté enracinée dans les valeurs évangéliques ».

En Wallonie-Bruxelles, Elsy nous parle des élèves qui ont vécu des massacres, des horreurs, qui se sont battus avant d'arriver en Belgique. « On fait tout ici pour leur donner confiance en l'adulte, confiance en l'école, pour qu'ils se sentent bien ici », indique Elsy. Quant à Émile, il essaie toujours de motiver son personnel enseignant pour incarner les valeurs de son école. Pour lui, « le plus grand défi, c'est de créer une communauté bienveillante ». Dans son école secondaire, Élisabeth témoigne que « toutes les relations sont empreintes de bienveillance. C'est la valeur chrétienne qui est le plus en avant dans notre fonctionnement au quotidien ».

**4.2.2.3 Sixième indicateur : gérer le changement et appuyer l'innovation**

Cet indicateur aborde les stratégies adoptées par la direction de l'école pour gérer le changement et appuyer l'innovation. La direction soutient les nouvelles initiatives des acteurs scolaires et implante des structures ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation. Le tableau 22 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 22

*Les résultats des participants selon le sixième indicateur : gérer le changement et appuyer l'innovation et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne
<b>Gérer le changement et appuyer l'innovation</b>	<i>Soutenir les nouvelles initiatives des acteurs scolaires</i>	•	•	•	•	•	•					•		•	•			•		•	•	•
	<i>Implanter des structures ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation</i>	•		•		•	•	•	•							•	•		•		•	•

*a) Soutenir les nouvelles initiatives des acteurs scolaires*

En Ontario, tous les participants des conseils scolaires ont souligné l'importance de soutenir les nouvelles initiatives, plus particulièrement celles des élèves. Olivier désire « particulièrement dans nos écoles secondaires, d'impliquer les élèves dans le développement spirituel de l'ensemble de la communauté scolaire, d'assurer que les jeunes proposent, organisent et participent à toutes les activités spirituelles ». Dans la même veine, Octavio trouve que « la direction est censée impliquer les jeunes, à développer leur leadership en laissant les élèves proposer et organiser leurs activités qui touchent la foi ». Pour Cynthia, son défi était d'impliquer les élèves, car « les enseignants ont tendance à toujours tout organiser ».

En Wallonie-Bruxelles, Béatrice encourage ses directions d'école à soutenir et à accompagner l'équipe pastorale de son diocèse. Cette équipe propose des activités pour promouvoir la foi au sein de l'école. Eddy accueille et appuie les propositions des parents qui sont en lien avec la mission de l'école catholique. De même, il demande aux enfants leur avis dans un domaine ou un autre, ce qu'ils ont envie de faire et comment ils vont l'organiser. Dans son école secondaire, Élisabeth a soutenu quelques enseignants dans leur démarche de créer « l'équipe *grain de moutarde* qui propose au personnel de l'école des moments de recueillement et de prière trois fois par an ».

*b) Implanter de nouvelles structures ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation*

En Ontario, Olivier indique que son conseil scolaire a créé un nouveau poste de directeur des relations avec les paroisses et les diocèses. Selon lui, cette personne coordonne les activités entre le conseil scolaire et ses écoles avec les différentes paroisses : « depuis la création de ce poste, nous avons vu que les liens se sont renforcés ». Colette accueille cette année, dans les locaux de son école élémentaire, plusieurs fêtes religieuses qui rassemblent toute la communauté. Cynthia a implanté un comité pour la foi dans son école élémentaire. Elle trouve que « c'est plus intéressant d'engager plusieurs enseignants dans ce comité au lieu de se fier juste sur l'animateur pastoral ». Une autre stratégie a été adoptée par Cynthia en intégrant les matières avec une dimension chrétienne. Cynthia s'explique : « en lecture, par exemple, on propose un récit biblique, on l'analyse en classe et on le discute avec nos élèves ».

En Wallonie-Bruxelles, Bernard souligne que les conseils scolaires ont encouragé dans chaque école la formation d'une équipe d'animation pastorale : « cette équipe est composée par

la direction avec quelques enseignants ; son rôle est de proposer des initiatives en lien avec le projet chrétien de l'école ». Dans son école élémentaire, Eddy n'a pas remplacé l'enseignant de religion qui est parti à la retraite. En revanche, il a demandé aux enseignants d'assurer ces heures de religion. Il témoigne de la richesse de cette expérience, car ces enseignants font « un lien avec des choses qui se passent dans le quotidien pendant les cours ou la récréation, ce qui rend la foi chrétienne à la portée de nos jeunes ». Élisabeth a établi « un comité de pastoral composé par des élèves de la 12<sup>e</sup> année et des enseignants pour proposer à la communauté scolaire des initiatives durant les temps des fêtes ».

En somme, nous avons présenté les trois indicateurs de compétence en lien avec la composante de l'habileté selon les représentations sociales de nos participants. Pour ces derniers, la direction d'école est apte à promouvoir le mandat spécifique de l'école catholique quand elle : pratique un leadership catholique, elle gère les relations interpersonnelles, et gère le changement et appuie l'innovation.

#### **4.2.3 La composante *attitude***

La composante de l'attitude renvoie aux savoir-être de la direction d'école. Quatre indicateurs sont repérés : faire preuve d'ouverture d'esprit, être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique, être un modèle dans son école et dans sa communauté et démontrer une ouverture à la collaboration. Nous présentons les résultats des participants en abordant chacun de ces quatre indicateurs.

##### **4.2.3.1 *Septième indicateur : faire preuve d'ouverture d'esprit***

Cet indicateur aborde l'attitude retrouvée chez les directions d'école en lien avec l'ouverture d'esprit. Cette ouverture s'incarne dans deux domaines : la diversité religieuse et le changement. Le tableau 23 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 23

*Les résultats des participants selon le septième indicateur : faire preuve d'ouverture d'esprit*

	Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne
<i>Faire preuve d'ouverture d'esprit</i>	•	•	•								•		•			●	•	•	•	•	

En Ontario, Octavio priorise la valeur de l'accueil au sein de ses écoles. Pour lui, une direction d'école « doit faire comprendre aux parents que tous sont accueillis et acceptés dans son école, que la diversité au niveau de la foi est tolérée ici ». En ce qui touche l'ouverture d'esprit au changement, Olivier trouve que le conseil scolaire propose plusieurs formations pour les directions d'école sur des thèmes touchant « la théologie, les liturgies, l'engagement du personnel au niveau de la foi, etc. ». Quant à Christelle, elle confirme « qu'on ne peut pas parler le même langage catholique qu'on parlait il y a 10 ans ; les jeunes ne vont pas le comprendre, ils vont le rejeter ». Aucune direction d'école élémentaire n'a mentionné l'attitude de l'ouverture d'esprit, toutefois dans notre journal de bord nous avons noté deux observations dans les bureaux de Colette et Cynthia qui manifestent chez eux une ouverture d'esprit à la diversité. Colette, en nous accueillant pour l'entrevue, nous a raconté qu'elle vient de rencontrer une famille non catholique qui désire inscrire son enfant à l'école, nous avons noté dans notre journal de bord que « les propos de Colette témoignent d'une attitude de respect à la diversité ».

En Wallonie-Bruxelles, Benoît confirme que dans ses écoles, « nous acceptons les pensées divergentes et nous sommes ouverts à toute personne qui désire rejoindre nos écoles ». Elsy indique : « on ne va pas leur demander de se convertir, mais on est là vraiment pour l'accueil, le respect de la diversité ». Ella témoigne de la diversité qui se trouve au niveau de son personnel enseignant quant à ses croyances et son mode de vie. Elle indique que l'ouverture à la diversité de la part de la direction « contribue en quelque sorte à incarner les valeurs chrétiennes du respect et de l'accueil, ce qui favorise la confiance et la collaboration ». Quant à l'ouverture au changement, Ella trouve que c'est un indicateur de compétence essentielle pour une direction d'école catholique afin de « faire passer les beaux messages de foi, car les gens sont toujours avec leurs représentations d'avant où l'Église avait un fameux pouvoir très culpabilisateur ».

Pour Émile, la direction d'école d'aujourd'hui « doit combler aussi un certain besoin spirituel des enfants qui ne sont pas chrétiens ». Enfin, Benoît, Eddy, Elsy et Émile trouvent que dans un contexte de diversité religieuse et de changement les directions d'école doivent avoir une certaine ouverture d'esprit pour développer leurs acquis à travers différentes formations.

#### 4.2.3.2 Huitième indicateur : être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique

Cet indicateur touche la conviction de la direction d'école quant au mandat spécifique de l'école catholique dans la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Le tableau 24 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 24

*Les résultats des participants selon le huitième indicateur : être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique*

	Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne	
<i>Être convaincu de la mission et de la vision de l'EC</i>	•	•				•				•	•			•				•				

En Ontario, Olivier et Odile sont d'accord qu'une direction d'école catholique doit être convaincue de la mission et de la vision de son école afin d'assurer son mandat. Cynthia témoigne de sa conviction, car l'école catholique est capable de conserver son histoire et de transmettre ses valeurs. Christophe et Christelle trouvent que la conviction de la direction d'école face à l'importance de la mission de l'école catholique joue un rôle vital dans une meilleure promotion de la foi et des valeurs évangéliques.

En Wallonie-Bruxelles, trois participants ont soulevé cet indicateur. Béatrice, membre du conseil scolaire, trouve qu'une direction d'école doit adhérer au projet de l'école catholique afin de promouvoir son mandat spécifique. Elsy ne pense pas qu'elle pourrait travailler dans le système public, car l'école catholique représente son identité. Elle suggère aux nouvelles et aux futures directions d'école de faire un choix dès le début d'adhérer ou non à la mission de l'école catholique, « sinon il sera difficile pour cette direction de gérer son école ». Dans la même veine,

Ella témoigne : « c'est un peu dur ce qu'on est en train de travailler, mais moi, ça me passionne de travailler dans ce système. Ça me passionne vraiment parce que j'y crois à fond ».

#### 4.2.3.3 Neuvième indicateur : être un modèle dans son école et dans sa communauté

Une direction d'école est un modèle dans son école et dans sa communauté quand elle démontre une foi solide, authentique et active, et est intègre. Le tableau 25 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 25

Les résultats des participants selon le neuvième indicateur : être un modèle dans son école et dans sa communauté et ses sous-indicateurs

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne
Être un modèle dans son école et dans sa communauté	Démontrer une foi solide, authentique et active		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●		●	●	●	●	●	●	
	Être intègre		●	●				●	●	●										●	●	

##### a) Démontrer une foi solide, authentique et active

En Ontario, Odile trouve qu'une direction d'école doit « ne pas avoir peur de s'affirmer et de vivre sa foi d'une manière concrète ». Carl souligne que dans ses décisions à l'école, il n'a pas un référentiel chrétien à suivre où il peut puiser des conseils pour chaque situation, mais les valeurs chrétiennes : « ça fait partie de moi et je fais de mon mieux pour que cette foi soit active ».

Christelle considère qu'elle possède une vocation : « de propager cette expérience de foi que je vis ». Dans la même veine, Colette trouve important de partager ce qu'elle a vécu sur le plan de la foi. Selon elle, « on a de plus en plus, au niveau du personnel, des gens qui ne pratiquent pas alors quand on leur demande de véhiculer le message chrétien, ils sont inconfortables. J'aimerais être en mesure d'offrir cet appui-là », conclut Colette.

En Wallonie-Bruxelles, Benoît et Bernard trouvent que la personnalité de la direction d'école et son modèle en matière de foi font une différence importante dans une école. Pour Élisabeth, il est essentiel que la direction d'école démontre une foi solide et authentique afin « d'encourager

les autres dans son école à suivre son exemple ». Dans la même veine, Eddy et Elsy soulignent que la direction doit témoigner devant les autres de sa conviction en matière de foi dans son quotidien. « Ce témoignage encouragera les autres à reconsidérer leur position quant à la foi chrétienne », souligne Eddy.

#### *b) Être intègre*

En Ontario, Odile et Octavio encouragent leurs directions d'école à ne pas cacher leurs difficultés et leurs défis à promouvoir le mandat de l'école catholique devant leur personnel. Qui plus est, Odile trouve « qu'assumer un leadership catholique, c'est de ne pas se cacher derrière ses difficultés, mais partager avec son équipe afin de mieux promouvoir la foi et les valeurs ». Cécile et Chantal trouvent que les attentes quant aux mandats ne sont pas bien déterminées. « C'est la raison pour laquelle j'ai accepté de participer à ce projet de recherche afin de mieux comprendre comment je peux mieux assurer le mandat de l'école catholique », indique Chantal.

En Wallonie-Bruxelles, seulement deux directions d'école secondaire ont évoqué l'intégrité. Toutefois, dans notre journal de bord, des membres de directions des conseils scolaires et d'écoles élémentaires ont mentionné lors de notre visite leurs difficultés quant à la promotion de la foi catholique. Émile témoigne souvent devant son personnel enseignant de la difficulté qu'il a « d'être un bon chrétien dans différentes situations ». Selon lui, « cette intégrité encourage beaucoup mon équipe à s'ouvrir et à parler aussi de son expérience, ce qui construit une communauté de foi au sein de notre école ».

#### ***4.2.3.4 Dixième indicateur : démontrer une ouverture quant à la collaboration***

La direction d'école catholique démontre une ouverture quant à la collaboration avec son personnel, avec les membres de la communauté externe et avec les autres directions d'école. Le tableau 26 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 26

*Les résultats des participants selon le dixième indicateur : démontrer une ouverture quant à la collaboration et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Étienne	
<b>Démontrer une ouverture quant à la collaboration</b>	<i>Apprécier la collaboration avec son personnel</i>					•	•		•			•		•	•	•	•			•			
	<i>Apprécier la collaboration avec les autres directions d'école</i>						•		•							•	•			•			
	<i>Apprécier la collaboration avec la communauté externe</i>	•	•		•	•	•		•	•			•				•	•					

*a) Apprécier la collaboration avec son personnel*

En Ontario, Cécile a cherché, après sa nomination à l'école élémentaire, les enseignants qui sont convaincus de la mission de l'école catholique pour l'aider à développer des initiatives « afin de faire rayonner cette dimension dans notre école ». Christelle discerne, dans son équipe, des enseignants très engagés sur la question de la foi. Elle collabore avec eux pour établir et promouvoir les différentes initiatives reliées aux mandats de l'école catholique.

En Wallonie-Bruxelles, Bernard souligne que cette collaboration entre la direction d'école et les enseignants est bien présente par l'entremise des équipes d'animation pastorale dans les écoles catholiques. À travers la collaboration avec son personnel, Ella a appris beaucoup sur la promotion des mandats de l'école catholique. Son agent de pastorale à l'école est une source d'apprentissage dans ce dossier, souligne-t-elle. Quant à Émile, il utilise l'image d'un orchestre pour parler de la collaboration avec son équipe d'animation pastorale : « comme si chacun joue un instrument, c'est vraiment un grand bonheur de sentir une communauté. Moi, je pense que je suis parvenu à ce que mon école vive cet esprit de communauté ».

*b) Apprécier la collaboration avec les autres directions d'école*

En Ontario, Cynthia et Cécile rencontrent les autres directions d'école de leur secteur régulièrement. Ces réunions sont devenues, selon elles, une ressource qui soutient les efforts des directions d'école à promouvoir la mission de l'école catholique.

En Wallonie-Bruxelles, Ella rencontre ses collègues régulièrement « pour réfléchir ensemble sur le sens de l'école chrétienne aujourd'hui et comment vivre cela dans nos écoles ». Émile se réunit avec des directions d'école catholique de son conseil scolaire une fois par année pour discuter des difficultés et des défis de l'école catholique : « lors de cette journée, on réfléchit ensemble sur le thème de l'année et sur les stratégies à adopter au niveau pastoral ».

*c) Apprécier la collaboration avec les membres de la communauté externe*

En Ontario, Olivier souligne l'importance du lien entre l'école, la famille et la paroisse. Dans la même veine, Oscar trouve que « la vraie attente, c'est que la direction d'école arrive à bâtir une communauté avec les familles et la paroisse pour aider l'enfant à grandir dans la foi ». Colette, Cynthia, Cécile et Chantal rapportent des exemples qui témoignent de la bonne collaboration qu'ils ont avec les paroisses et les organismes catholiques dans leur entourage.

En Wallonie-Bruxelles, Ella témoigne de sa collaboration avec le curé de sa paroisse qui se présente à l'école pour animer différentes célébrations. Elle évoque aussi les habitants du village qui ont contribué à la réussite de leur marche aux flambeaux. Dans la même veine, Eddy souligne la collaboration étroite avec la paroisse du quartier. La collaboration avec les membres de la communauté externe a été évoquée seulement par deux participants de la Wallonie-Bruxelles.

En somme, nous avons présenté les quatre indicateurs de compétence en lien avec la composante de l'attitude selon les représentations sociales de nos participants. Pour ces derniers, la direction d'école doit faire preuve d'ouverture d'esprit à la diversité religieuse et au changement, doit être convaincue de la mission et de la vision de l'école catholique, doit être un modèle dans son école et dans sa communauté et finalement doit démontrer une ouverture quant à la collaboration. Cette section clôture notre deuxième partie de ce chapitre dédiée à la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Le tableau 27 résume les résultats des participants, discutés dans cette section.

Tableau 27

Les indicateurs et les sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élitane	
<b>Saisir les enjeux de l'EC</b>	<i>Le mandat spécifique de l'EC</i>	x		x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x			
	<i>Les défis qui touchent le mandat de l'EC</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	
	<i>Les tendances qui affecteront l'avenir de cette école</i>	x	x	x	x	x			x	x	x			x		x	x		x	x	x		
<b>Connaître l'environnement catholique</b>	<i>Le contexte de l'école catholique</i>					x		x	x		x								x		x	x	
	<i>Les enseignements et les traditions de l'Église</i>			x	x	x	x	x		x	x					x		x	x	x			x
	<i>Les ressources humaines et matérielles</i>	x		x	x	x		x	x				x		x		x	x		x	x	x	
<b>Prendre connaissance de son milieu</b>	<i>Les besoins et les attentes des acteurs scolaires</i>	x	x	x	x	x	x	x	x		x							x	x	x			x
	<i>Les stratégies de partenariats</i>	x	x			x			x				x				x		x			x	
<b>Pratiquer un leadership catholique</b>	<i>Assurer la visibilité des symboles religieux</i>	x				x		x	x	x								x		x			
	<i>Mettre en place des activités spirituelles</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x
	<i>Mobiliser les acteurs scolaires à pratiquer les valeurs de l'Évangile</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x
	<i>Favoriser une réflexion critique sur la foi et la catholicité</i>			x	x	x	x		x	x		x			x	x			x	x			
<b>Gérer les relations interpersonnelles</b>	<i>Gérer la diversité dans l'école</i>		x				x			x				x		x	x		x				x
	<i>Instaurer un climat de confiance et de bienveillance</i>		x	x			x		x				x				x		x	x	x		
<b>Gérer le changement et appuyer l'innovation</b>	<i>Soutenir les nouvelles initiatives des acteurs scolaires</i>	x	x	x	x	x	x				x			x	x			x		x	x	x	x
	<i>Implanter des structures ou des stratégies</i>	x		x		x	x	x	x						x	x		x		x	x		
<b>Faire preuve d'ouverture d'esprit</b>		x	x	x									x				x	x	x	x	x	x	
<b>Être convaincu de la mission et de la vision de l'EC</b>		x	x				x				x	x			x		x		x				
<b>Être un modèle dans son école et dans sa communauté</b>	<i>Démontrer une foi solide, authentique et active</i>		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	
	<i>Être intègre</i>	x	x					x	x	x										x	x		
<b>Démontrer une ouverture quant à la collaboration</b>	<i>Apprécier la collaboration avec son personnel</i>					x	x		x			x		x	x	x	x			x			
	<i>Apprécier la collaboration avec les autres directions d'école</i>						x		x							x	x			x			
	<i>Apprécier la collaboration avec la communauté externe</i>	x	x		x	x	x		x	x			x				x	x					

La dernière partie de ce chapitre s’attarde sur un indicateur d’une attitude transversale qui a émergé des représentations sociales de nos participants.

### 4.3 Présentation des résultats portant sur l’indicateur de l’attitude transversale : *se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle*

Dans la foulée de la recherche sur l’intelligence émotionnelle, l’auto-efficacité émotionnelle s’est développée (Deschênes, Dussault et Fernet, 2014). Selon ces auteurs, l’auto-efficacité émotionnelle consiste en la croyance que la personne possède les aptitudes suivantes : percevoir avec justesse ses émotions et les émotions des autres, gérer ses émotions (stress, anxiété, tristesse) et celles des autres, comprendre ses émotions et celles des autres et utiliser les émotions pour faciliter les processus cognitifs (la résolution des problèmes, la prise de décision, etc.). Cet indicateur de compétence en lien avec l’attitude d’une direction d’école a été évoqué lors des entrevues. Le tableau 28 résume les résultats des participants quant à cet indicateur.

Tableau 28

*Les résultats des participants selon l’indicateur : se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle et ses sous-indicateurs*

		Olivier	Odile	Octavio	Oscar	Colette	Cynthia	Carl	Cécile	Chantal	Christophe	Christelle	Charles	Benoît	Béatrice	Bernard	Ella	Eddy	Elsy	Émile	Élisabeth	Élianne
<i>Se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle</i>	<i>Percevoir avec justesse ses émotions et les émotions des autres</i>						.	.	●	.	.			.			.			.	.	
	<i>Gérer ses émotions (stress, anxiété, tristesse) et celles des autres</i>					.	.		.	.		●				.	.		.			
	<i>Comprendre ses émotions et celles des autres</i>			.				.	●	.	.	.	.		.		●		.	.	.	
	<i>Utiliser les émotions pour faciliter les processus cognitifs</i>			.				.	●	.	.	.				.	.		.	●		.

a) *Se croire capable de percevoir avec justesse ses émotions et les émotions des autres*

En Ontario, Cynthia trouve que pour elle, la gestion de son école est toujours vécue avec le stress de répondre aux attentes des parents et de son conseil scolaire. Carl ressent le malaise de ses élèves, pour qui le français n’est pas la langue maternelle. Cécile témoigne d’une crainte qui

l'habite de voir un jour l'abolition des écoles catholiques, un système auquel elle croit profondément. De même, elle trouve qu'une direction d'école catholique de langue française est invitée à pouvoir saisir les difficultés, le malaise et parfois le stress de son personnel quant aux initiatives qui touchent les mandats de l'école catholique de langue française. Chantal éprouve une inquiétude quant à sa gestion de son école, car elle n'est pas certaine de bien assumer sa tâche : « je ne suis pas certaine si ce que je fais ici est bon, il n'y a pas de critères ou un guide pour s'autoévaluer ».

En Wallonie-Bruxelles, Benoît est le seul membre d'un conseil scolaire qui a évoqué ce sous-indicateur. Ella ressent une certaine réticence à afficher sa foi en Jésus-Christ dans son milieu. Émile se croit apte à saisir les émotions des parents dans son école sur l'éducation de leurs enfants. Pour lui, les parents sont démobilisés, car ils ont tous eu des expériences négatives dans leurs parcours scolaires. Élisabeth témoigne de l'importance de percevoir avec justesse ses émotions et les émotions des autres, car il aide la direction d'école « à se rendre compte des élèves qui sont en perte de confiance, en perte d'estime d'eux-mêmes afin de leur venir en aide ».

*b) Se croire apte à gérer ses émotions (stress, anxiété, tristesse) et celles des autres*

En Ontario, Cécile raconte comment la perte de son fils de deux ans chez un enseignant a bouleversé tout le corps enseignant dans son école. Cécile trouve que la direction d'école doit être apte « durant ces moments critiques, d'entourer son personnel et de l'aider à vivre cette situation pénible ». Chantal ne cache pas son malaise face au climat de la paroisse francophone. Avec un groupe de son personnel, elle a choisi de fréquenter une paroisse anglophone voisine afin de vivre pleinement sa foi. De même, cette direction d'école secondaire ne se gêne pas pour communiquer parfois en anglais avec des parents qui ne comprennent pas parfaitement le français : « quand la communication en français devient difficile et gênante pour les parents, je leur parle en anglais, c'est la langue de leurs émotions, cela calme leur esprit ». Pour Christelle, la gestion de son école est très stressante. Elle témoigne, à plusieurs reprises dans son discours, comment elle arrive à gérer les difficultés et les défis.

En Wallonie-Bruxelles, Bernard a accompagné plusieurs nouvelles directions d'école dans son conseil scolaire. Il trouve que les directions qui se croyaient aptes à gérer leur stress ont eu plus de facilité à poursuivre leur mission. Ella se sent apte à aider son personnel dans les moments difficiles, d'être à leur écoute, de les encourager, de s'abstenir de juger. Selon elle,

cette attitude favorise le développement professionnel de son personnel. Quant à Elsy, elle reconnaît que devant les différentes attentes d'une direction d'école catholique de langue française, « il faut un sens de l'adaptation pour pouvoir garder son calme et gérer ses émotions ». Pour elle, « dans l'école, on trouve un condensé de tout ce qui existe dans la société avec les parents absents, en prison, les enfants ayant vécu des massacres ». Pour cela, une direction d'école doit se sentir à l'aise de gérer les retombées de tous ces facteurs, insiste Elsy.

*c) Être apte à comprendre ses émotions et celles des autres*

Cécile a témoigné plusieurs fois d'une angoisse qui l'habite de voir un jour l'abolition des écoles catholiques. Elle se sent capable de comprendre ces émotions ayant déjà vécu l'expérience au Québec dans les années antérieures. De même, elle comprend les émotions des familles nouvellement arrivées au Canada : « moi, je comprends leurs émotions et je tiens à leur offrir avec mon personnel un accueil chaleureux et à leur venir en aide ». Chantal pense que son inquiétude quant à son leadership découle du fait que le mandat de l'école catholique de langue française n'est pas clair pour elle.

En Wallonie-Bruxelles, Béatrice trouve que les parents ont besoin que leur direction d'école soit à l'écoute. Pour elle, il est important qu'une direction se sente capable de comprendre l'anxiété et le stress que peuvent vivre les parents. Elle comprend les défis de son équipe. Selon elle, « les multiples tâches et attentes dans une école catholique de langue française accentuent le stress de mes enseignants. Comme direction, je dois être capable de les comprendre et ne pas juger ». Dans la même veine, Elle parle d'une certaine réticence chez elle et chez son équipe, une peur de s'afficher comme catholiques. Pour elle, cela découle « des représentations antérieures de notre éducation et dont nous ne voulons pas être associés ». Émile souligne l'importance de cette catégorie de compétence « quand on est en train de travailler avec un jeune ou avec un enseignant, il y a toujours une forme de compréhension de l'humain qui se trouve derrière. Ça, pour moi, c'est vraiment une compétence, cette capacité de comprendre ».

*d) Se sentir apte à utiliser les émotions pour faciliter les processus cognitifs*

La direction d'école se sent en mesure d'utiliser les émotions pour faciliter, par exemple, la résolution des problèmes et la prise de décisions. En Ontario, Octavio encourage ses directions d'école à se familiariser avec le milieu dans lequel ces élèves et leurs parents évoluent. Selon lui, cela les aide à créer une certaine confiance avec leurs élèves et aide les directions d'école à

prendre les bonnes décisions. Carl se sent apte à utiliser les émotions pour régler les problèmes entre son équipe, pour calmer le stress et établir un climat de bienveillance. Devant la difficulté de s'exprimer en français pour un nouvel arrivant, Chantal se croit capable par un sourire, par un encouragement, par des gestes de bienveillance à rassurer l'élève et l'aider à persévérer.

En Wallonie-Bruxelles, Émile croit que l'utilisation de ses émotions l'a aidé à mieux intégrer les nouveaux enseignants dans son équipe. Pour lui, l'écart de générations dans son équipe était présent ; par son accompagnement et son écoute, il a pu résoudre les conflits qui peuvent en découler. Elsy, à son tour, trouve que l'empathie qu'elle porte auprès des élèves en difficulté les aide à résoudre plusieurs de leurs problèmes de comportement ou d'apprentissage.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de notre analyse des entrevues menées avec nos participants. Neuf indicateurs de compétence ont été identifiés comme favorables à la promotion de la langue française et de la culture francophone : (a) saisir les enjeux de l'école de langue française, (b) connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle et (c) prendre connaissance de son milieu interne et externe de l'école. La direction doit : (d) pratiquer un leadership francophone, (e) gérer les relations interpersonnelles et (f) gérer le changement et appuyer l'innovation. Elle doit : (g) faire preuve d'ouverture d'esprit, (h) être convaincue de la mission et de la vision de l'école de langue française et (i) démontrer une ouverture à la collaboration.

Dix indicateurs de compétence ont été identifiés comme favorables à la promotion de la foi et des valeurs chrétiennes : (a) saisir les enjeux de l'école catholique, (b) connaître l'environnement catholique et (c) prendre connaissance de son milieu interne et externe de l'école. La direction doit : (d) pratiquer un leadership catholique, (e) gérer les relations interpersonnelles et (f) gérer le changement et appuyer l'innovation. Elle doit : (g) faire preuve d'ouverture d'esprit, (h) être convaincue de la mission et de la vision de l'école catholique, (i) être un modèle dans son école et dans sa communauté et (j) démontrer une ouverture à la collaboration.

Enfin, un indicateur transversal en lien avec la composante de l'attitude a émergé des représentations sociales de nos participants. Cet indicateur est transversal comme il est en lien avec les deux mandats spécifiques de l'école catholique de langue française : *se croire apte à développer un sentiment d'auto-efficacité émotionnelle*. Dans le dernier chapitre de notre thèse, nous procédons à l'interprétation de ces résultats.

## Chapitre 5 : Interprétation des résultats de la recherche

Ce chapitre se concentre sur l'analyse et l'interprétation des résultats présentés dans le chapitre précédent. Notre but vise à identifier les indicateurs de compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone, ainsi que la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez les directions d'école pour assurer les mandats spécifiques de l'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle à partir des représentations sociales des membres de la direction du conseil scolaire et des directions d'école élémentaire et secondaire. Dans un premier temps, nous faisons le bilan de l'ensemble des indicateurs de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone des directions d'école et en faisons l'interprétation. Dans un deuxième temps, nous approfondissons le sens des indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Dans un troisième temps, nous interprétons les résultats relatifs à l'indicateur de la composante de l'attitude transversale : *se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle*. Notre étude cherche à identifier les indicateurs de compétence des directions d'école à partir des représentations sociales des participations. Rappelons que Moscovici (1961) souligne qu'une représentation sociale est composée d'un aspect *constitué*, ou le contenu, le caractère concret puis d'un aspect *constituant* ou les logiques psychosociales qui ont contribué à la production du contenu d'une représentation sociale. Dans notre interprétation, nous essayons toujours de garder un certain équilibre entre le processus d'objectivation d'une représentation sociale illustré par l'aspect *constitué* et le processus d'ancrage qui cherche à comprendre l'aspect *constituant* de la représentation sociale (Dany, 2016).

### 5.1 L'interprétation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone des directions d'école

Dans cette première partie, nous abordons les indicateurs évoqués par nos participants quant aux trois composantes (*connaissance, habileté et attitude*) de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone chez les directions d'école. La composante *connaissance* est constituée des indicateurs suivants : (a) saisir les enjeux de l'école de langue française, (b) connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle et (c) prendre connaissance de son milieu interne et externe. La composante *habileté* réfère aux indicateurs suivants : (d) pratiquer un leadership francophone, (e) gérer les relations interpersonnelles et

(f) gérer le changement et appuyer l'innovation. Enfin, la composante *attitude* comporte les indicateurs suivants : (g) faire preuve d'ouverture d'esprit, (h) être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française et (i) démontrer une ouverture à la collaboration.

### **5.1.1 L'interprétation des résultats portant sur la composante de la connaissance**

Cette première section expose les trois indicateurs évoqués par nos participants quant à la composante *connaissance* de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone chez les directions d'école.

#### **5.1.1.1 Premier indicateur : saisir les enjeux de l'école de langue française**

Cet indicateur corrobore les écrits de Lapointe (2002) quant à la base de la pyramide de son modèle de leadership éducationnel en contexte de valorisation linguistique et culturelle qui souligne la nécessité d'une « connaissance de la problématique sociale et linguistique » (p. 42). Dans la même veine, la chercheuse (2011) aborde également la connaissance du mandat de l'école de langue française et les enjeux de la francophonie comme indicateurs de compétence pour une direction d'école de langue française.

Le premier sous-indicateur *le mandat spécifique de l'école de langue française* est présent dans le discours de plusieurs participants ontariens alors qu'en Wallonie-Bruxelles, seule Élianne l'aborde. En Ontario, cette connaissance fait partie de la *Stratégie ontarienne en matière de leadership* (MEO, 2012), et est enseignée lors des formations exigées pour accéder à un poste de direction d'école. Ces formations tendent, entre autres, à sensibiliser les directions d'école et les futures directions à l'importance de ce mandat afin qu'elles puissent avoir une vision plus précise de leur tâche, définir des objectifs spécifiques et accompagner le personnel enseignant (Dulude et IsaBelle, 2018 ; ILE, 2013 ; IsaBelle, 2017).

En Wallonie-Bruxelles, Élianne est l'unique participante à vivre depuis sa naissance dans une région frontalière avec la Flandre. Elle dirige une école dans cette région qui semble plutôt encline à l'assimilation. Pour les autres directions d'école, leur silence, quant à ce sous-indicateur, ne signifie pas qu'elles ne possèdent pas la connaissance du mandat de l'école de langue française, mais que dans leur milieu, la promotion de la langue et de la culture n'est sans doute pas un souci constant et ne constitue pas un rôle majeur joué exclusivement par l'école, mais constitue une action qui se vit au jour le jour dans toute la communauté (Gérin-Lajoie, 2012, 2016). Cette interprétation confirme les propos de Traisnel (2014) sur la *reconnaissance*

*politique* de la langue française dans le modèle belge qui procure à la Communauté française plusieurs pouvoirs et compétences lui permettant d’agir dans les domaines névralgiques.

À cet égard, il y a lieu de se demander jusqu’à quel point le milieu sociolinguistique et culturel dans lequel l’école se situe influence l’engagement des directions d’école de langue française en matière de la promotion de la langue et de la culture.

Quant au second sous-indicateur, *la connaissance des défis qui touchent la promotion de la langue française et de la culture francophone*, les dires de nos participants convergent vers la diversité linguistique et culturelle comme défi de taille dans nos deux milieux de recherche. En d’autres termes, ce sous-indicateur est un bon exemple de l’aspect *constitué* d’une représentation sociale. Cependant, nous notons une différence, entre les deux contextes, quant à la source de cette diversité. Sur ce, il sera intéressant d’analyser l’aspect *constituant* d’une telle représentation sociale.

Au moment où l’Ontario demeure la province qui reçoit le plus d’immigrants au Canada (Morency, Caron-Malenfant et MacIsaac, 2017), les propos des participants ontariens font référence à une diversité linguistique et culturelle axée sur l’exogamie. Dans les représentations sociales des participants ontariens, l’immigration des francophones est représentée comme une richesse sur le plan sociolinguistique. Toutefois, pour 68 % des parents francophones d’enfants âgés de moins de 18 ans, un des deux parents possède une langue maternelle autre que le français. Ce taux était de 43 % en 1971 (Éducation francophone, 2008). Nos résultats confirment ceux de Rocque (2008) qui indiquent que le phénomène de l’exogamie a profondément transformé le profil des élèves des écoles de langue française en milieu minoritaire, au Canada, et par le fait même, ce changement oblige les directions d’école à modifier certaines pratiques. En d’autres termes, c’est l’assimilation ou le bilinguisme soustractif qui demeure un défi dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle, ce qui confirme les propos de Landry et Allard (2016), de Pilote, Magnan et Vieux-Fort (2010) et *la vision renouvelée sur l’éducation* du ministère de l’Éducation en Ontario (MEO, 2014).

En Wallonie-Bruxelles, les participants relient le défi de la diversité linguistique et culturelle à celui de l’immigration. Selon le dernier rapport du Centre fédéral Migration (Centre fédéral Migration, 2016), les Marocains et les Turcs sont très largement représentés parmi les personnes qui acquièrent la nationalité belge. Ils représentent respectivement 24 % et 13 % de l’ensemble

des étrangers devenus Belges. Les élèves qui fréquentent les écoles de langue française en Wallonie-Bruxelles ne possèdent pas essentiellement le français comme langue maternelle. Qui plus est, dans ce contexte l'accès à l'école de langue française est ouvert à toutes les familles connaissant la langue française ou non. Émile souligne cette réalité en distinguant entre la langue familiale et la langue de la scolarité dans le contexte belge. Dans les représentations sociales des participants de la Wallonie-Bruxelles, l'immigration est représentée comme un défi sur le plan sociolinguistique.

Bref, l'analyse des représentations sociales des participants quant à la connaissance des enjeux de l'école de langue française nous laisse comprendre à quel point ces enjeux sont contextuels. De là l'importance pour une direction d'école de langue française de connaître le mandat spécifique de son école afin de bien saisir les défis reliés pour favoriser la promotion de la langue française et de la culture francophone dans son milieu.

#### ***5.1.1.2 Deuxième indicateur : connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle***

Selon les résultats relatifs au deuxième indicateur *connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle*, la connaissance du milieu est un indicateur qui a été soulevé par des participants dans nos deux milieux de recherche. Notons qu'aucune des directions d'école élémentaire en Wallonie-Bruxelles n'a abordé cet indicateur. Cela ne signifie pas qu'elles ne possèdent pas une telle connaissance, mais elles ne l'ont pas mentionné lors de l'entrevue.

Plusieurs participants de l'Ontario ainsi qu'Élianne en Wallonie-Bruxelles ont déclaré qu'avoir vécu dans un contexte, où la langue française avait une certaine valorisation, a contribué à la construction d'une identité culturelle forte. Leurs propos étayaient les écrits sur le mandat de l'école de langue française comme lieu de construction identitaire et d'épanouissement culturel (Gérin-Lajoie, 2016 ; Deveau, Allard et Landry, 2008). Il nous semble qu'en évoquant ce sous-indicateur ces participants témoignent d'une identité ethnolinguistique positive et un sens d'appartenance fort, ce qui les a aidés et les aidera à résister au phénomène de l'assimilation (Landry et Allard, 1996).

Deux sous-indicateurs émergent des propos de nos participants ; nous n'avons pas trouvé d'écrits en lien avec ceux-ci. D'une part, seuls les participants ontariens mettent en exergue l'importance, pour les directions d'école, de la connaissance de l'histoire des francophones et des lois qui assurent la survie des écoles de langue française. Nous avons fait allusion, dans le

premier chapitre de notre thèse, au contexte sociolinguistique dans lequel évolue l'école de langue française en Ontario. Il nous semble donc que l'importance d'une telle connaissance, retrouvée exclusivement dans les représentations sociales des participants ontariens, trouve son « aspect constituant » dans les différentes batailles qu'ont menées les francophones de l'Ontario (Cucchi, 2018 ; Sylvestre et Lévesque, 2018). Ainsi, une telle connaissance devient essentielle aujourd'hui au moment où nous retrouvons en Ontario de nouvelles directions d'école de langue française qui n'ont pas vécu dans ce contexte ou qui peuvent ne pas connaître l'histoire de la francophonie ontarienne. D'autre part, seuls quelques participants en Wallonie-Bruxelles ont fait part de l'importance pour une direction d'école de « maîtriser » la langue française. Pour mieux comprendre l'aspect *constituant* d'une telle représentation sociale chez nos participants, nous nous référons à notre journal de bord. À la suite de l'entrevue, Émile a soulevé que « les familles nouvellement arrivées dans mon école ne connaissent aucun mot de français ». Dans son école, Élisabeth indique qu'elle communique avec les élèves en utilisant « un vocabulaire soutenu, riche et diversifié » ce qui peut contribuer au développement linguistique des élèves (Landry *et al.*, 2007) et à leur réussite scolaire (Kanouté et Lafortune, 2011 ; McAndrew, Garnett, Ledent et Ungerleider, 2008). Une « maîtrise » de la langue française de la part de la direction d'école favorise, entre autres, la mise en place du mandat de l'école comme lieu de revitalisation linguistique.

Enfin, un des points communs entre les directions d'école dans nos deux contextes de recherche est l'importance de connaître les ressources susceptibles de promouvoir le mandat de l'école de langue française. Cette connaissance est vitale pour une direction d'école, car 60 % des enseignants francophones, œuvrant en contexte minoritaire au Canada, trouvent que « l'insuffisance de matériel pédagogique de langue française adapté à la situation francophone minoritaire représente une difficulté perçue comme forte » (Gilbert, LeTouzé, Thériault, et Landry, 2004, p. 21). La nécessité de cette connaissance a été soulevée dans les différentes recherches recensées dans notre travail. La carence d'une telle connaissance contribue à développer le stress chez les directions d'école (Bouchamma *et al.*, 2005), à semer l'incertitude dans leur pratique (Godin *et al.*, 2004) et à appauvrir le sentiment d'appartenance de leurs élèves à leur milieu de valorisation linguistique et culturelle (Héon *et al.*, 2007).

Bref, la connaissance du milieu de valorisation linguistique et culturelle se concrétise par un vécu antérieur dans un tel milieu, une connaissance de l'histoire et des lois, de la langue et des ressources humaines et matérielles disponibles.

#### **5.1.1.3 Troisième indicateur : prendre connaissance de son milieu interne et externe**

Connaître le milieu interne et externe de l'école exige qu'une direction d'école saisisse les besoins et les attentes des élèves et de leurs familles, qu'elle connaisse les stratégies de gestion de conflits et les stratégies de partenariats.

Dans les deux contextes, les participants ont fortement insisté sur la connaissance des besoins et des attentes des élèves et de leurs familles. Il est probable que l'aspect qui constitue cette représentation sociale chez les directions d'école découle, entre autres, selon les propos de nos participants, de la diversité linguistique et culturelle, de l'éparpillement de la communauté francophone, de la déconnexion entre les partenaires communautaires, d'un sentiment de responsabilisation accrue, etc. Qui plus est, les participants ont évoqué la réalité des familles nouvellement installées qui exigent des directions d'école une meilleure compréhension des besoins et des attentes d'une population aussi diversifiée. De là découle la nécessité d'une telle connaissance pour les directions d'école afin de mieux favoriser le mandat de leur école. Il est vrai que la connaissance des besoins et des attentes des élèves et de leurs familles est vitale pour une direction d'école de langue française, cependant cette dernière est-elle préparée à adresser adéquatement les besoins et les attentes de tous les élèves et de leurs familles ?

Dans un contexte multiculturel, des incompréhensions ou des mésententes peuvent émerger. Pour preuve, les participants ont signalé quelques exemples de conflits comme les mauvaises interprétations des messages de la direction, la confusion des parents quant à leur rôle et l'insatisfaction des parents vis-à-vis des méthodes d'enseignement. Selon nous, cette diversité multiculturelle représente l'aspect constituant des représentations sociales de nos participants quant à l'importance pour une direction d'école de connaître des stratégies de gestion de conflits.

Le troisième sous-indicateur, la connaissance des stratégies de partenariats avec les acteurs scolaires et communautaires fut abordée par plusieurs participants de l'Ontario. En effet, dans leur cas les francophones sont en milieu minoritaire, de là, l'école est invitée à devenir un lieu de socialisation et d'épanouissement culturel (Landry *et al.*, 2010 ; Léger, 2014). Qui plus est, le Cadre de leadership de l'Ontario (ILE, 2013) encourage les directions d'école, entre autres, à

établir des relations productives avec les familles et les communautés. En Wallonie-Bruxelles, bien que le Conseil de l'éducation et de la formation en communauté française de Belgique (2012) favorise le développement des collaborations et des partenariats internes et externes, ce sous-indicateur n'a pas été soulevé que par une seule direction d'école. Il nous semble que le développement de telles collaborations et de tels partenariats ne se réalise que lorsqu'ils deviennent vitaux pour assurer le mandat de l'école de langue française comme lieu d'épanouissement culturel. En d'autres termes, faut-il conclure que les relations avec les acteurs scolaires et communautaires sont surtout privilégiées dans les zones où l'assimilation représente plus de risque ?

*La connaissance du milieu interne et externe*, comme indicateur de compétence, revêt de l'importance pour les participants. Dans les modèles de leadership recensés en milieu de valorisation linguistique et culturelle (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Lapointe, 2002), la direction d'école est censée avoir un sentiment élevé de contrôle et d'auto-efficacité. C'est pourquoi il nous semble que la connaissance de ce milieu assure une certaine croyance chez la direction d'école en sa capacité à produire des résultats souhaités (Bandura, 2007). Enfin, pour approfondir nos données et comprendre l'importance de la connaissance du milieu interne et externe pour une direction d'école en milieu de valorisation linguistique et culturelle, il serait intéressant de mener des recherches dans les régions canadiennes où la diversité linguistique et culturelle est présente. Les futures recherches pourraient nous éclairer sur ce sujet qui est en lien avec ce qu'on a abordé dans notre premier chapitre sur l'école de langue française comme lieu de la construction d'une identité sociale qui résiste au phénomène de l'assimilation.

Nous avons mené, dans cette section, une interprétation des trois premiers indicateurs portant sur la composante de la connaissance : saisir les enjeux de l'école de langue française, connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle et prendre connaissance de son milieu interne et externe. Ces trois indicateurs reflètent leur enracinement contextuel. Jodelet (1997) et avec elle l'école de pensée de Paris privilégient ce va-et-vient entre l'individu et son milieu dans l'élaboration d'une représentation sociale. Dans cette section, nous avons souligné comment le contexte sociolinguistique, politique et démographique façonne les représentations sociales des participants quant à la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone.

## 5.1.2 L'interprétation des résultats portant sur la composante de l'habileté

Cette deuxième section expose les trois indicateurs évoqués par nos participants quant à la composante *habileté* de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone chez les directions d'école.

### 5.1.2.1 Quatrième indicateur : pratiquer un leadership francophone

Les résultats portant sur le quatrième indicateur *pratiquer un leadership francophone* indiquent que tous les participants font référence dans leur témoignage à l'importance de pratiquer un leadership francophone. Cet indicateur répond d'ailleurs à un besoin que l'on retrouve dans les recherches recensées. Toutefois, Bouchamma *et al.* (2005), Godin *et al.* (2004) et IsaBelle (2013) soulignent, à cet égard, l'importance d'identifier, de façon précise, les critères permettant aux directions d'école d'assurer un leadership dans un milieu linguistique minoritaire. S'ajoute à cela le fait que les modèles de leadership francophone (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Godin *et al.*, 2004 ; Lapointe, 2002 ; Weatherall, 2011) ne décrivent pas comment les directions d'école peuvent incarner un tel leadership dans leur école. De là, il nous semble que les résultats de notre étude permettent de mieux définir la manière dont la direction d'école peut établir un leadership francophone, et ce, à travers l'utilisation du français, le développement du leadership francophone de son personnel, la proposition des activités culturelles et la responsabilisation des parents.

Selon nos participants, un des savoir-faire de la direction d'école dans sa pratique d'un leadership francophone est l'utilisation du français. Cette pratique fait écho aux écrits de Gauvin (2009) et Pilote et Magnan (2008) qui soulignent que l'école en milieu de valorisation linguistique et culturelle est le lieu où l'élève développe non seulement ses habiletés à apprendre la langue, mais aussi à l'utiliser. Or, le Conseil supérieur de la langue française (2015), Kanouté et Lafortune (2011) et McAndrew *et al.* (2013) trouvent que la « non-maîtrise » de la langue de scolarité est liée positivement à l'abandon de l'école. Le mandat de l'école de langue française prend corps, entre autres, quand l'école devient un lieu de revitalisation linguistique (Landry, Allard et Deveau, 2007).

Il nous semble que la pensée constituante de la représentation sociale en lien avec l'utilisation du français émane de la diversité linguistique, liée à l'assimilation ou l'immigration, d'où la nécessité de pourvoir à l'utilisation du français dans ce contexte. En Ontario, l'école de langue

française œuvre dans un milieu où l'assimilation est un enjeu. Ainsi, dans ce contexte, il s'avère essentiel pour la majorité des directions d'école ontarienne de pourvoir à l'utilisation du français. En Wallonie-Bruxelles, les écoles assurent, selon nos participants, l'accueil des nouveaux arrivants dont le français n'est pas toujours la langue maternelle. Sur ce, des participants de toutes les catégories font référence à ce sous-indicateur.

Une autre façon de pratiquer un leadership francophone, selon les participants, consiste à développer celui de son personnel. Ce sous-indicateur renvoie au Cadre du leadership de l'Ontario (ILE, 2013) et au troisième niveau du modèle de leadership en milieu linguistique minoritaire de Lapointe (2002). Qui plus est, la direction d'école est censée développer avec son équipe l'image d'une école protectrice de la langue et de la culture (Lapointe, 2002). Si cette auteure évoque l'image d'une école protectrice, c'est parce que les menaces qui touchent cette école vis-à-vis de la langue et de la culture sont considérables. Sur ce, nous nous attendons à ce que dans les représentations sociales des participants ontariens ainsi que celles d'Élianne, en Wallonie-Bruxelles, se reflète cette forme de connaissance socialement élaborée et partagée (Jodelet, 1989). Cela porte à nous interroger sur les liens entre le développement du leadership francophone, non seulement chez le personnel, mais aussi chez les acteurs scolaires en général, et le milieu dans lequel se trouve l'école.

L'organisation des activités culturelles est également une pratique qui favorise, chez nos participants de toutes les catégories, un leadership francophone chez la direction d'école. Ces activités culturelles (telles que les visites au théâtre, aux expositions artistiques, la célébration de la journée de la francophonie, etc.) contribuent, entre autres, à faire de l'école un lieu d'épanouissement culturel et favorisent ainsi le mandat de la promotion de la langue et de la culture. Gérin-Lajoie (2002, 2016) souligne l'importance de ces activités culturelles, car l'école en contexte de valorisation linguistique et culturel devient un micro-milieu différent du milieu de vie. Comme l'illustrent Landry et Allard (2000) dans leur modèle des balanciers compensateurs, le développement langagier de l'enfant en milieu de valorisation linguistique et culturelle est déterminé par le processus de socialisation dans trois principaux milieux de vie : la famille, l'école et la société. Ainsi, par ces activités culturelles, l'école réduit l'écart entre un milieu qui valorise le français et un milieu de vie où la diversité linguistique et culturelle est fort présente.

Enfin, les résultats indiquent que la responsabilisation des parents est au centre de la pratique du leadership francophone. Les participants conscientisent souvent les parents sur l'importance de choisir de vivre des activités parascolaires en français avec eux, etc. Certaines études affirment que les familles qui valorisent peu l'école et ne s'engagent pas dans le processus d'apprentissage de leurs enfants peuvent mener à leur décrochage (Fan et Williams, 2010 ; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013 ; Lecoq, Fortin et Lessard, 2014 ; Tazouti, 2014 ; Watkins et Howard, 2015). Dans la même veine, Deslandes (2005) trouve que « ce qui importe le plus, ce n'est pas ce que sont les familles, mais plutôt ce qu'elles font » (p. 230). En outre, le ministère de l'Éducation en Ontario (MEO, 2010) émet sa première politique de participation des parents proposant des stratégies pour renforcer l'engagement parental pour favoriser la réussite des élèves (IsaBelle et Chiasson, 2018). La pensée constituante de cette représentation sociale trouve son enracinement dans la réalité de nos deux milieux de recherche. Rappelons que la « non-maîtrise » de la langue est liée positivement à l'abandon de l'école (Kanouté et Lafortune, 2011 ; McAndrew *et al.*, 2008). Sur ce, les parents ontariens, en choisissant l'école de langue française dans un contexte anglo-dominant, sont invités à assurer un engagement parental pour favoriser la réussite scolaire de leurs élèves. Dans la même veine, en Wallonie-Bruxelles, les parents non francophones ont besoin de s'investir afin que leurs enfants apprennent la langue de scolarité.

Ainsi, il apparaît que pratiquer un leadership francophone pour une direction d'école de langue française ne doit pas se limiter à ceux qui fréquentent l'école par le biais de l'utilisation du français, le développement d'un leadership francophone de son personnel ou la proposition des activités culturelles. Ce rayonnement du leadership francophone de la direction doit aussi toucher ceux qui sont à l'extérieur en favorisant, chez les parents, un rôle d'agents de promotion linguistique et culturelle.

#### **5.1.2.2 Cinquième indicateur : gérer les relations interpersonnelles**

La majorité des participants souligne qu'une direction d'école est censée gérer les relations interpersonnelles dans le but de favoriser la promotion de la langue française et de la culture francophone. IsaBelle (2017) souligne, en effet, que les pratiques des directions d'école de langue française renvoient, entre autres, à la gestion des ressources humaines et des relations interpersonnelles. De même est-il mentionné dans le cadre du leadership de l'Ontario (ILE, 2013) qu'une direction d'école de langue française est invitée à bâtir une relation de confiance

avec les membres du personnel, les élèves et les parents. Cet indicateur figure aussi parmi les sept indicateurs de compétence assignés aux directions d'école de la communauté francophone de Belgique, à savoir : la gestion des relations avec les acteurs scolaires et la gestion des relations avec la communauté (Conseil de l'éducation et de la formation, 2012). Qui plus est, la documentation scientifique est riche d'études qui soulignent l'importance pour une direction d'école de mener des relations productives avec les différents acteurs scolaires pour la réussite des élèves (Epstein, 2011 ; Hill et Chao, 2009 ; Rousseau, Thivierge, Potvin et Brooks, 2013).

Les participants trouvent qu'une direction d'école se doit d'assurer une approche positive et encourageante auprès des élèves. Selon leurs dires, cette démarche vise en premier lieu à favoriser leur réussite, plus particulièrement en français. La pensée constituante de cette représentation sociale trouve ses racines dans les résultats des élèves des écoles de langue française dans nos deux milieux de recherche. En Ontario, les élèves du système scolaire de langue française ont obtenu des scores statistiquement moins élevés que ceux du système de langue anglaise au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Conseil des ministres de l'Éducation au Canada, 2019). En Wallonie-Bruxelles, les nouveaux résultats de PISA, dévoilent un recul par rapport aux résultats précédents dévoilés en 2016 (Baus, 2019). Les élèves de Wallonie-Bruxelles restent sous la moyenne de l'OCDE ; ils continuent à réussir moins bien que leurs homologues flamands et germanophones (Baus, 2019).

La gérance de la diversité au sein de l'école a été le sous-indicateur le moins mentionné par les participants. En effet, seulement trois directions d'école en Ontario et deux en Wallonie-Bruxelles en ont fait état. Qui plus est, aucun membre de la direction des conseils scolaires n'a soulevé ce sujet. Pour mieux comprendre ce sous-indicateur, il est intéressant de remettre en question la représentation sociale de nos participants quant à la diversité. En effet, les propos de nos participants nous éclairent davantage sur la signification du concept de diversité dans chaque contexte. En Ontario, la diversité chez les élèves se trouve plutôt sur le plan culturel que sur le plan linguistique. Alors qu'en Wallonie-Bruxelles la diversité se présente sur le plan linguistique, comme les écoles accueillent des élèves non francophones depuis l'élémentaire. La diversité est donc vécue différemment dans nos deux contextes. Cette différence relève, entre autres, de la Charte canadienne des droits et libertés qui réserve l'accès à l'école de langue française en

Ontario seulement aux *ayants droit*<sup>12</sup>. En somme, si les réformes en éducation suggèrent que la reconnaissance de toutes les formes de la diversité dans l'école est une clé pour favoriser la réussite scolaire (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011), il nous semble qu'il est vital, dans un premier temps, d'exploiter de nouvelles stratégies, au niveau des conseils scolaires, pour former les directions d'école à gérer la diversité culturelle et linguistique. Dans un deuxième temps, les directions d'école sont encouragées à connaître leur milieu interne et externe afin de gérer cette diversité.

Enfin, une direction d'école gère également les relations interpersonnelles en installant un climat de confiance et de bienveillance dans l'école. Selon les représentations sociales de nos participants, un climat de confiance se concrétise par la collaboration entre les différents acteurs scolaires pour favoriser la mission de l'école de langue française alors qu'un climat de bienveillance se caractérise par une valorisation de l'élève et de ses besoins. Cet argument est celui qui a le plus retenu l'attention de nos participants sur cet indicateur. Il nous semble que ce sous-indicateur trouve son point de départ avec le troisième indicateur de compétence évoqué ci-dessus : l'importance de la connaissance de son milieu interne et externe. En d'autres termes, la connaissance du milieu en elle-même ne suffit pas si elle ne se concrétise pas par un savoir-faire axé sur l'instauration d'un climat de confiance et de bienveillance. Cette habileté et cette connaissance ne se complètent que lorsque la direction d'école se montre encline à la collaboration (IsaBelle et Chiasson, 2018). L'ouverture à la collaboration sera abordée comme neuvième indicateur de la compétence chez les directions d'école pour la promotion de la langue française et de la culture francophone.

Ainsi, la direction d'école est invitée à gérer les relations interpersonnelles en assurant une approche positive et encourageante, en gérant la diversité culturelle et linguistique et en instaurant un climat de confiance et de bienveillance qui favorise la collaboration entre les différents acteurs scolaires et la valorisation de l'élève et de ses besoins.

---

<sup>12</sup> Selon la Charte canadienne des droits et libertés (article 23), un ayant droit est un parent/tuteur qui réside en Ontario, il est citoyen canadien et répond à au moins un des critères suivants :

1. sa langue maternelle est le français (première langue apprise et encore comprise) ;
2. il a reçu son instruction au niveau élémentaire dans une institution scolaire de langue française au Canada ;
3. il est parent/tuteur d'un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction, au niveau élémentaire ou secondaire, dans une institution de langue française au Canada.

### **5.1.2.3 Sixième indicateur : gérer le changement et appuyer l'innovation**

La plupart de nos participants trouvent qu'une direction d'école de langue française doit gérer le changement et appuyer l'innovation. Cet indicateur de compétence fait allusion au style de leadership transformatif adapté au milieu de valorisation linguistique et culturelle avancé par Gélinas-Proulx et Shields (2016). En effet, un leadership transformatif incite la direction d'école à accepter le mandat d'effectuer des changements et à être capable de critiquer et de proposer des solutions.

Il nous semble que les représentations sociales quant à cet indicateur de compétence émanent des défis rencontrés par nos participants dans ces contextes comme l'amélioration des résultats scolaires, le phénomène de l'assimilation et celui de la gestion de la diversité linguistique et culturelle. Cet indicateur émerge des propos de la majorité de nos participants puisque nous ne l'avons pas recensé dans les études présentées dans notre cadre conceptuel.

Il est intéressant de noter que les participants ontariens ont évoqué la création par leur conseil scolaire d'un nouveau poste dans les écoles, celui d'animateur culturel. Un animateur culturel a, entre autres, comme fonction d'assurer la mise en œuvre d'activités favorisant la construction identitaire au sein de l'école, de concevoir une approche qui engage l'élève à construire son identité francophone et d'appuyer le personnel dans la mise en œuvre de leur plan d'école dans le domaine de l'animation culturelle. En revanche, les directions d'école en Wallonie-Bruxelles ont évoqué d'autres structures ou stratégies qui ont été implantées par le biais des directions d'école elles-mêmes comme le parrainage des élèves et des parents, les écoles de devoirs, le conseil de participation et la création d'une communication numérique.

Bref, le changement et l'innovation peuvent être « imposés » par le macro système éducationnel (conseil scolaire, ministère de l'Éducation, etc.) ou bien « proposés » par ceux et celles qui œuvrent dans les écoles. Cela ne signifie pas que les directions d'école ontarienne manquent de créativité pour favoriser des structures qui stimulent l'innovation ou que le macro système éducationnel en Wallonie-Bruxelles n'introduit pas des structures innovatrices. Dans leurs propos, les participants font référence à deux sources de changement et d'innovation différentes, la direction d'école peut être une de ces sources.

Dans cette section, nous avons étudié les trois indicateurs de compétences reliés à l'habileté d'une direction d'école de langue française : pratiquer un leadership francophone, gérer les

relations interpersonnelles et gérer le changement et appuyer l'innovation. Ces savoir-faire découlent de la connaissance de la direction d'école des enjeux de l'école de langue française et du contexte dans lequel elle évolue. En d'autres termes, les indicateurs de compétences portant sur la composante de l'habileté se manifestent et se concrétisent quand la direction d'école possède une connaissance des enjeux et du contexte de l'école de langue française.

### **5.1.3 L'interprétation des résultats portant sur la composante de l'attitude**

Cette troisième section expose les trois indicateurs évoqués par nos participants quant à la composante *attitude* de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone chez les directions d'école.

#### ***5.1.3.1 Septième indicateur : faire preuve d'ouverture d'esprit***

Plus de participants de l'Ontario que ceux de Wallonie-Bruxelles ont évoqué l'attitude d'ouverture d'esprit. Cet indicateur touche à la diversité et au développement professionnel. Nous retrouvons ces deux domaines dans notre cadre conceptuel et nous les avons abordés ci-dessus par le biais d'indicateurs qui concernent la connaissance ou le savoir-faire d'une direction d'école.

Nous avons traité de la diversité dans la composante de l'habileté. En Ontario, la diversité culturelle est plus présente dans les écoles comme ces dernières accueillent des francophones avec un bagage culturel différent. Alors qu'en Wallonie-Bruxelles la diversité est au plan linguistique où les écoles sont ouvertes à tous les élèves francophones ou non francophones. Seuls les participants de l'Ontario évoquent l'ouverture d'esprit quant à la diversité. Les représentations sociales de nos participants quant à cette forme d'ouverture d'esprit reposent sur l'apport des nouveaux arrivants sur la francophonie ontarienne. L'accueil des nouveaux arrivants est vital pour les francophones de l'Ontario vu leur situation sociolinguistique où seulement 4,1 % de la population déclarent parler en français (Statistique Canada, 2017). L'immigration francophone joue un rôle vital dans la croissance de la communauté franco-ontarienne et contribue à son dynamisme (Assemblée de la francophonie de l'Ontario, 2016). En Wallonie-Bruxelles, la situation linguistique des francophones est différente, vu que ces derniers représentent 32 % de la population belge (Leclerc, 2016).

Dans les deux milieux, les participants ont souligné l'importance de l'ouverture de l'esprit de la direction quant au développement professionnel. Il nous semble que la pensée constituante des

représentations sociales de nos participants diffère, elle aussi, d'un milieu à l'autre. Dans le contexte ontarien, l'ouverture au développement professionnel, selon nos participants, aide la direction à approfondir ses connaissances afin de contrer le phénomène de l'assimilation. Alors qu'en Wallonie-Bruxelles, cette ouverture au développement professionnel favorise, selon nos participants, la promotion de la langue française et de la culture francophone auprès des nouveaux arrivants pour qui le français n'est pas la langue maternelle.

Il est vrai que notre cadre conceptuel mentionne cet indicateur de l'ouverture d'esprit des directions d'école de langue française. Cependant, nos résultats démontrent que cette ouverture d'esprit est, en quelque sorte, relative au contexte dans lequel elles exercent leurs fonctions. Faut-il conclure que l'ouverture d'esprit de la direction d'école dans tel ou tel domaine est teintée par les attentes et les défis qui se présentent dans un contexte spécifique ? Il sera aussi important, dans des études ultérieures, de compléter ces données en triangulant les représentations sociales des directions d'école avec celles des enseignants, mais aussi avec celles des gestionnaires et administrateurs aux différents niveaux du système éducationnel.

#### ***5.1.3.2 Huitième indicateur : être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française***

Seuls les participants ontariens ont mentionné l'indicateur *d'être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française*. Ces participants ont souligné que cette conviction s'opérationnalise par l'engagement de la direction d'école à promouvoir le mandat de l'école de langue française. Dans les représentations sociales de nos participants ontariens, s'engager signifie se mettre au service de la mission de l'école de langue française en milieu minoritaire, s'investir à contrer le phénomène d'assimilation et prendre position quant aux droits des francophones à promouvoir leur langue et leur culture.

En Wallonie-Bruxelles, le silence d'Élianne est surprenant, comme elle vit dans une zone frontalière avec la Flandre. Elle est la seule, en Wallonie-Bruxelles, à avoir abordé la connaissance du mandat spécifique de l'école de langue française, du contexte de l'école en milieu de valorisation linguistique et des stratégies de partenariats avec les acteurs communautaires. Toutefois, elle ne mentionne pas l'importance d'une attitude d'engagement quant à la mission et la vision de l'école de langue française. Ce résultat mériterait d'être approfondi dans une recherche subséquente afin de comprendre le sens accordé à une attitude

d'engagement ainsi qu'à la mission de l'école dans un contexte de valorisation linguistique et culturelle. Cependant, il importe de faire valoir qu'en Wallonie-Bruxelles, la valorisation linguistique et culturelle se vit à l'école, mais aussi au sein de la communauté au sens large. Autrement dit, le « micro-milieu » de l'école n'est pas différent de celui du milieu de vie où le français est utilisé et reconnu. Le silence d'Élianne, ainsi que celui de ses collègues, est compréhensible, car cette conviction de la promotion de la langue et de la culture est vécue non pas au niveau de l'école, mais dans plusieurs sphères de la société. En Ontario, le cas est différent étant donné que le milieu de vie des élèves semble plus enclin à l'assimilation à la langue de la majorité. De là, il est vital que les directions d'école de langue française en Ontario aient cette conviction. D'ailleurs, le Cadre de leadership de l'Ontario (ILE, 2013) souligne qu'une direction d'école de langue française en Ontario fait preuve d'engagement aux valeurs reliées aux écoles de langue française en milieu minoritaire et à leur mise en œuvre.

Nos résultats quant à cet indicateur nous ont encouragés à réfléchir davantage sur la contribution du contexte quant à la promotion du mandat de l'école de langue française. Il est vrai que dans nos deux milieux de recherche, les écoles de langue française se situent dans des contextes de valorisation linguistique et culturelle. Cependant, le degré « d'aisance » de cette valorisation de la langue et de la culture est différent d'un contexte à l'autre. Il serait intéressant d'approfondir cette réflexion en la transposant dans diverses régions en Amérique, en Afrique, en Europe et au Moyen-Orient où les francophones vivent dans des milieux de valorisation linguistique et culturelle. De futures recherches pourraient nous éclairer sur le rôle du contexte au sens large (histoire, lois, institutions, organismes, etc.) à favoriser le mandat de l'école de langue française dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle.

### ***5.1.3.3 Neuvième indicateur : démontrer une ouverture quant à la collaboration***

Plusieurs participants des deux contextes soulignent l'importance pour une direction d'école de *démontrer une ouverture quant à la collaboration*. Dans sa politique d'aménagement linguistique (MEO, 2004) ainsi que celle de participation des parents (MEO, 2010), le ministère de l'Éducation de l'Ontario incite ses directions d'école à collaborer avec les partenaires communautaires pour contrer l'assimilation et favoriser la réussite de tous les élèves. Dans la même veine, le Cadre de leadership de l'Ontario (ILE, 2013) valorise chez une direction sa capacité à nouer des relations de collaboration avec les différents acteurs scolaires et communautaires. En Wallonie-Bruxelles, selon le ministère de la Communauté française (2007),

deux des sept indicateurs de la compétence assignés à la direction d'école touchent l'ouverture quant à la collaboration : d'une part, avec les élèves, les enseignants et les parents, et d'autre part, avec les acteurs communautaires. Qui plus est, un des trois axes de compétence associés pour les directions d'école élémentaire dans la communauté française de la Belgique incite les directions d'école à favoriser un climat de travail qui stimule l'esprit et la collaboration et à développer des partenariats internes et externes à l'école.

Deux résultats ont retenu notre attention. D'une part, en Ontario, Cynthia était la seule à mentionner la collaboration avec les autres directions d'école. Cela ne signifie pas que les autres participants ne vivent pas une telle collaboration. En effet, les conseils scolaires ontariens nomment des surintendants de l'éducation. Ces derniers sont chargés, entre autres, d'assurer la supervision des écoles sous leur responsabilité (de quatre à cinq écoles). Selon nos participants, les directions d'école, en présence du surintendant, se réunissent pour partager ensemble leurs pratiques, leurs défis et les différents dossiers en commun. D'autre part, en Wallonie-Bruxelles, seul Eddy a évoqué l'appréciation de la collaboration avec la communauté externe. Il est vrai que les autres participants dans ce milieu n'ont pas évoqué leur appréciation d'une collaboration avec la communauté externe, cependant, plusieurs participants en Wallonie-Bruxelles avaient souligné qu'ils accueillent dans leurs écoles des partenaires pour différentes activités en lien avec la promotion de la langue et de la culture. Qui plus est, ces participants ont évoqué les visites au théâtre et d'autres sorties culturelles. À notre avis, cela ne peut pas se concrétiser si la direction d'école n'apprécie pas la collaboration avec la communauté externe dans le but de promouvoir la langue et la culture auprès de ses élèves.

Nous avons présenté quelques exemples qui témoignent que les directions d'école dans nos deux contextes vivent des moments de collaboration avec leur personnel, leurs collègues et leur communauté au sens large. Quand nous parlons de travail de collaboration, nous ne désignons pas une simple distribution de tâches entre les différents membres d'un groupe ou d'une organisation. Dans le travail de collaboration, nous sommes devant une élaboration commune du travail pour favoriser la réussite des élèves (IsaBelle et Chiasson, 2018 ; Leclerc, Moreau et Clément, 2011). Enfin, plusieurs politiques ministérielles en Ontario et en Wallonie-Bruxelles ont fait valoir l'importance de la collaboration. Cependant, nos résultats indiquent que peu de participants ont évoqué cet indicateur, c'est pourquoi de futures recherches seront nécessaires pour élucider davantage quels seront les moyens à mettre en œuvre pour cultiver une ouverture

de la part des directions d'école à la collaboration, pour favoriser leur interdépendance professionnelle.

Dans cette section, nous avons étudié les trois indicateurs de compétences reliés à l'attitude d'une direction d'école de langue française : faire preuve d'ouverture d'esprit, être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française et démontrer une ouverture quant à la collaboration. La prochaine section propose une synthèse quant aux indicateurs de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone chez les directions d'école.

#### **5.1.4 Synthèse**

En somme, les résultats de notre recherche nous ont permis d'identifier, à partir des représentations sociales de nos participants, les indicateurs de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone chez les directions d'école dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle. Le tableau 29 propose un résumé de la récurrence de chaque indicateur par catégorie de participant dans chacun des deux contextes.

Tableau 29

Récurrance des indicateurs et des sous-indicateurs<sup>13</sup> de compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone dans chacun des deux contextes

			Ontario			Wallonie- Bruxelles		
			CS	DÉE	DÉS	CS	DÉE	DÉS
Connaissances	1) Saisir les enjeux de l'EF	Le mandat spécifique de l'EF	•	•	•			•
		Les défis qui touchent les mandats de l'EF	•	•	•	•		•
	2) Connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle	Le contexte de l'école en milieu de VLC	•	•	•			•
		L'histoire des francophones et les lois qui assurent la survie de l'EF*	•	•	•			
		La langue française*				•		•
	3) Prendre connaissance de son milieu interne et externe	Les ressources humaines et matérielles	•	•	•	•		•
		Les besoins et les attentes des élèves et de leurs familles	•	•	•	•	•	•
		Les stratégies de gestion de conflits	•	•	•	•	•	•
	Habiletés	4) Pratiquer un leadership francophone	Les stratégies de partenariats	•	•	•		
Pourvoir à l'utilisation du français			•	•	•	•	•	•
Développer le leadership francophone de son personnel			•	•	•			•
Proposer des activités culturelles			•	•	•	•	•	•
5) Gérer les relations interpersonnelles		Responsabiliser les parents	•	•	•	•	•	•
		Assurer une approche positive et encourageante	•	•	•	•	•	•
		Gérer la diversité dans l'école		•	•		•	•
6) Gérer le changement et appuyer l'innovation		Instaurer un climat de confiance et de bienveillance	•	•	•	•	•	•
		Soutenir les nouvelles initiatives des acteurs scolaires*	•	•	•	•	•	•
Attitudes	7) Faire preuve d'ouverture d'esprit	Implanter des structures ou des stratégies*	•	•	•	•	•	•
			•	•	•			
	8) Être convaincu de la mission et de la vision de l'EF		•	•	•			
			•	•	•			
9) Démontrer une ouverture quant à la collaboration	Apprécier la collaboration avec son personnel		•	•	•	•	•	
	Apprécier la collaboration avec les autres directions d'école		•			•	•	
	Apprécier la collaboration avec la communauté externe	•	•	•		•		

<sup>13</sup> L'astérisque après un sous-indicateur signifie que nous n'avons pas trouvé d'écrits scientifiques en lien avec ce thème.

Trois indicateurs de compétence reliés à la composante *connaissance* ont été identifiés : (a) saisir les enjeux de l'école de langue française, (b) connaître le milieu de valorisation linguistique et culturelle et (c) prendre connaissance de son milieu interne et externe. En Wallonie-Bruxelles, aucune direction d'école élémentaire n'a évoqué les deux premiers indicateurs de cette composante. Qui plus est, aucun participant, en Wallonie-Bruxelles, n'a évoqué le sous-indicateur de la connaissance de l'histoire et des lois qui assurent la survie de l'école de langue française. Dans la même veine, les membres des directions des conseils scolaires et les directions d'école élémentaire n'ont pas mentionné la connaissance des stratégies de partenariat. Alors qu'en Ontario, les trois catégories de participants ont mentionné tous les sous-indicateurs de la connaissance sauf celui de la langue française. Bref, dans cette composante, les participants ontariens se sont prononcés plus que ceux de Wallonie-Bruxelles. Cela s'explique par deux facteurs. Le premier est celui du développement des différentes stratégies ministérielles ontariennes en matière de leadership (Dulude *et al.*, 2018). Ces stratégies ministérielles se sont incarnées par l'établissement de plusieurs formations qui visent, entre autres, à accroître les connaissances des directions d'école en matière de promotion de la langue française et de la culture francophone pour la réussite des élèves. Le deuxième facteur est en rapport avec le contexte sociolinguistique ontarien dans lequel évolue l'école de langue française. Dans ce milieu, les francophones sont un groupe à vitalité faible selon le modèle des balanciers compensateurs de Landry et Allard (1997). Dans un tel contexte, l'école et la famille doivent contrebalancer les forces du milieu socio-institutionnel, ce qui n'est pas le cas en Wallonie-Bruxelles où le français est la langue de la scolarité et du milieu socio-institutionnel et donc les francophones demeurent dans un milieu de vitalité forte par rapport au contexte ontarien. Cette réalité impose aux directions d'école ontarienne de développer leurs connaissances pour favoriser la promotion de la langue française et de la culture francophone.

Trois autres indicateurs de compétence reliés à la composante *habileté* ont été repérés : (a) pratiquer un leadership francophone, (b) gérer les relations interpersonnelles et (c) gérer le changement et appuyer l'innovation. Des participants, de toutes les catégories, ont signalé les différents sous-indicateurs sauf pour celui du développement du leadership francophone du personnel omis par les directions des conseils scolaires et des écoles élémentaires en Wallonie-Bruxelles. Dans cette composante, quatre sous-indicateurs ont été mentionnés plus que les autres, et ce, dans nos deux contextes, à savoir : (a) instaurer un climat de confiance et de bienveillance,

(b) implanter des structures et des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation, (c) pourvoir à l'utilisation du français et (d) proposer des activités culturelles. L'analyse de nos résultats indique que ces quatre sous-indicateurs sont en lien direct avec la réussite des élèves. Ces sous-indicateurs constituent une priorité pour le système scolaire francophone puisque dans nos deux contextes les résultats des élèves francophones aux tests standardisés, à l'échelle internationale, sont inférieurs à leurs homologues anglophones, en Ontario, et flamands, en Belgique.

Trois indicateurs de compétence reliés à la composante *attitude* ont été identifiés : (a) faire preuve d'ouverture d'esprit, (b) être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française et (c) démontrer une ouverture à la collaboration. Il est clair que les participants ontariens ont évoqué ces indicateurs comparativement à ceux de Wallonie-Bruxelles. Par exemple, aucune catégorie de participants en Wallonie-Bruxelles n'a mentionné l'indicateur : *être convaincu de la mission et de la vision de l'école de langue française*. Encore une fois, cela trouve son explication dans les différentes stratégies et politiques ontariennes en lien : (a) avec le développement professionnel des directions d'école, ce qui encourage ces dernières à faire preuve d'une ouverture d'esprit (ILE, 2013), (b) avec le contexte ontarien où les directions sont censées être convaincues du bien-fondé de la mission et de la vision de l'école de langue française, pour contrebalancer la langue utilisée en milieu socio-institutionnel (Landry et Allard, 1997, 2000) et (c) avec les différentes stratégies ontariennes pour favoriser une culture de collaboration (MEO, 2011, 2013).

Les résultats de notre recherche corroborent les indicateurs de compétence retrouvés dans les documents ministériels et les études abordées dans notre cadre conceptuel. De plus, ces résultats abordent plusieurs thématiques soulevées dans les écrits sur l'école dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle, à savoir : la diversité, la collaboration et l'influence du contexte. Ces résultats permettent d'apporter quelques clarifications quant à des thèmes déjà soulevés dans les écrits sur la promotion de la langue française et de la culture francophone par les directions d'école. Au moment où plusieurs modèles de leadership ont été développés pour les directions d'école en milieu de valorisation linguistique et culturelle (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Godin *et al.*, 2004 ; Lapointe, 2002 ; Weatherall, 2011), nos résultats viennent préciser les façons dont les directions d'école peuvent pratiquer ce leadership francophone dans

leur école, et ce, à travers l'utilisation du français, le développement du leadership francophone de son personnel, la proposition des activités culturelles et la responsabilisation des parents.

En outre, nos résultats présentent des sous-indicateurs qui ont émergé des propos de nos participants, ce qui élargit le répertoire des indicateurs de compétence qui favorise chez une direction d'école la promotion de la langue française et de la culture francophone dans un milieu de valorisation linguistique et culturelle, à savoir : (a) la connaissance de l'histoire des francophones et des lois qui assurent la survie de l'école de langue française, (b) la maîtrise de la langue française, (c) le soutien des nouvelles initiatives des acteurs scolaires et (d) l'implantation des structures ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation.

## **5.2 L'interprétation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques des directions d'école**

Dans cette deuxième partie, nous abordons les indicateurs mentionnés par nos participants quant aux trois composantes (*connaissance*, *habileté* et *attitude*) de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez les directions d'école. La composante *connaissance* réfère aux indicateurs suivants : (a) saisir les enjeux de l'école catholique, (b) connaître l'environnement catholique et (c) prendre connaissance de son milieu interne et externe. La composante *habileté* comporte les indicateurs suivants : (d) pratiquer un leadership catholique, (e) gérer les relations interpersonnelles et (f) gérer le changement et appuyer l'innovation. La composante *attitude* est constituée des indicateurs suivants : (g) faire preuve d'ouverture d'esprit, (h) être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique, (i) être un modèle dans son école et dans sa communauté et (j) démontrer une ouverture d'esprit quant à la collaboration.

### **5.2.1 L'interprétation des résultats portant sur la composante de la connaissance**

Cette première section expose les trois premiers indicateurs en lien avec la composante *connaissance* de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques.

#### **5.2.1.1 Premier indicateur : saisir les enjeux de l'école catholique**

Les participants évoquent la connaissance des enjeux de l'école catholique qui se résument dans la connaissance du mandat de l'école catholique, les défis qui touchent ce mandat ainsi que les tendances qui affecteront l'avenir de cette école.

Le premier sous-indicateur fait référence à *la connaissance chez la direction d'école du mandat spécifique de l'école catholique*. Ce sous-indicateur corrobore les écrits de Buchanan (2013), de Daniels (2013) et de Neidhart (2014) qui soulignent l'importance pour une direction d'école catholique de connaître la raison d'être de l'école et sa spécificité. Les propos de toutes les catégories de nos participants, dans nos deux milieux, soulignent qu'une direction d'école catholique est invitée à enraciner les programmes et les procédures scolaires dans des valeurs catholiques. Ces valeurs sont en lien avec la dignité humaine, la justice sociale et la gérance de l'environnement (ILE, 2013). En d'autres termes, la promotion de la foi et des valeurs catholiques ne doit pas être une activité isolée du vécu des élèves à l'école. Cette promotion doit être incarnée dans les différentes activités scolaires, ce qui corrobore les recommandations de la Congrégation pour l'Éducation catholique (2014) qui trouve que le parcours d'apprentissage des élèves dans les écoles catholiques s'oriente non seulement en matière de connaissances et de compétences, mais aussi en matière de valeurs, d'attitudes et d'actions soutenues par la raison et la foi.

Quant au second sous-indicateur, *la connaissance des défis qui touchent à la promotion de la foi et des valeurs catholiques*, les dires de nos participants convergent vers la diversité religieuse comme défi dans nos deux milieux de recherche. Les représentations sociales de nos participants quant au défi de la diversité s'enracinent dans la présence des non-chrétiens dans les écoles catholiques. Ce qui rend la tâche de la direction d'école dans la promotion de la foi et des valeurs catholiques plus difficile. Ce défi a été soulevé dans les écrits de Collier (2013) et de Sullivan (2006). Cependant, nous notons d'autres défis qui sont en lien avec la particularité de chaque milieu.

En Ontario, la déresponsabilisation des parents est un enjeu présent pour nos participants. Bien que l'école catholique demeure le premier choix des parents francophones en Ontario (AFOCSC, 2015). Cette déresponsabilisation confirme les propos de Servais et Baudaux (2012) qui trouvent que l'école catholique, et non pas la famille, demeure le principal agent de la transmission de la foi et des valeurs. Un autre défi a été soulevé par Cécile qui évoque un manque de ligne directrice et d'un message clair à livrer à la société. La pensée constituante de cette représentation sociale chez Cécile dépend, comme toute représentation de son contexte social (Jodelet, 2003). En effet, les entrevues se sont déroulées au moment où le gouvernement libéral avec comme première ministre, madame Kathleen Wynne, était au pouvoir. Ce

gouvernement a proposé le nouveau programme d'éducation sexuelle (Radio-Canada, 2018) qui a suscité beaucoup de controverse, particulièrement auprès des communautés religieuses.

En Wallonie-Bruxelles, le passé sombre de l'Église catholique en Belgique, avec les cas d'abus sexuels imputés à des prêtres catholiques, est un défi relevé par les participants. Cela a incité plusieurs de nos participants à parler d'un projet chrétien de l'école plutôt que d'un projet catholique. Nous sommes devant une représentation sociale qui est l'apport des idéologies véhiculées auprès d'un groupe défini (Jodelet, 1989). Pour Émile, l'utilisation du mot « catholique » peut avoir des connotations négatives et rappelle les pages sombres dans l'histoire de l'Église catholique en Belgique. Cela nous a fait comprendre pourquoi on utilise davantage le terme « chrétien », plutôt que « catholique », dans le matériel écrit rassemblé de ce milieu, ainsi que lors de rencontres avec les participants.

Le sous-indicateur de la connaissance *des défis qui touchent le mandat de l'école catholique* est celui qui fut relevé par le plus grand nombre de participants, de toutes les catégories, dans nos deux milieux de recherche. Cette connaissance émerge des propos de nos participants et elle n'a pas été soulevée dans notre cadre conceptuel. Enfin, l'analyse des représentations sociales des participants quant aux défis qui touchent le mandat de l'école catholique nous permet de comprendre à quel point ces défis sont contextuels, de là l'importance pour une direction d'école catholique de connaître le milieu dans lequel son école évolue pour favoriser la promotion de la foi et des valeurs catholiques.

*Les tendances qui affecteront l'avenir de l'école catholique* sont un autre sous-indicateur qui a émergé des dires de nos participants. Une des tendances communes entre nos participants, et ce, dans les deux contextes, c'est le souci de l'abolition de l'école catholique. Cette tendance a fait couler beaucoup d'encre au niveau international où se trouve un système scolaire enraciné dans des valeurs religieuses et subventionné par l'État (Grace, 2003 ; Jackson, 2003 ; Johnson, 2005 ; Short, 2002). En Ontario, la thématique de l'abolition du financement public à un système religieux, soit au système catholique, est toujours présente lors des élections provinciales et constitue donc en premier lieu une question politique avant d'avoir une teneur éducationnelle. En Wallonie-Bruxelles, cette thématique est posée aussi. Cependant, elle ne représente pas le même poids qu'en Ontario vu que les bâtiments des écoles catholiques appartiennent en majorité aux diocèses et aux congrégations alors qu'en Ontario, ces bâtiments sont la possession du ministère

de l'Éducation. Ainsi, en Wallonie-Bruxelles, c'est une question financière relevant de l'économie en premier lieu avant d'être une question d'éducation.

Une autre tendance retrouvée chez nos participants, dans nos deux contextes, c'est la recherche, par les parents, d'une qualité de l'enseignement dans les écoles catholiques plutôt que de la transmission de la foi ou des valeurs. En Ontario, près de 80 % des élèves francophones fréquentent l'école catholique (AFOCSC, 2015). En Wallonie-Bruxelles, l'école catholique scolarise 40 % de la population scolaire belge au palier fondamental (élémentaire) et 60 % des élèves au palier secondaire. Faut-il conclure que la principale attente des parents qui envoient leurs enfants dans les écoles catholiques est la qualité de l'éducation ? Bien que notre étude ne vise pas à répondre à cette question, il demeure que ce questionnement confirme l'importance de la connaissance du mandat de l'école catholique chez une direction d'école pour que la foi et les valeurs catholiques soient reflétées dans les programmes et les procédures scolaires (Boerema, 2011 ; Buchanan, 2013 ; Lawrence, Burton et Nwosu, 2005).

Dans ce premier indicateur, nous avons discuté des enjeux de l'école catholique. La connaissance du mandat, des défis et des tendances est au centre de ces enjeux. Moscovici (1961) indique que la construction d'une représentation sociale s'opère en premier lieu quand l'individu sélectionne parmi les informations véhiculées dans son contexte celles qui ont une certaine signifiante chez lui. Dans le contexte social actuel, les informations sur les différents défis de l'école catholique et sur sa raison d'être véhiculent en permanence. Les propos de nos participants partagés dans ce premier indicateur de compétence ainsi que nos impressions notées dans notre journal de bord témoignent d'un certain malaise chez les directions d'école à assurer le mandat spécifique de leurs écoles. Nous croyons qu'aujourd'hui le message de l'école catholique a besoin d'être renouvelé en prenant en considération les défis et les tendances afin de mieux outiller les directions d'école dans la promotion de la foi et des valeurs catholiques.

#### ***5.2.1.2 Deuxième indicateur : connaître l'environnement catholique***

La connaissance du milieu catholique est un indicateur qui a été soulevé par la majorité de nos participants dans nos deux milieux de recherche. Charles est la seule direction d'école qui n'a pas mentionné cet indicateur de compétence. Cela ne signifie pas qu'il ne possède pas une telle connaissance. D'ailleurs, il a grandi dans un milieu catholique. Les études trouvent que cette connaissance contribue à développer chez une direction d'école catholique une vision en lien

avec le mandat de la promotion de la foi et des valeurs catholiques (Coughlan et Lead, 2009 ; Daniels, 2013) et une meilleure compréhension de la foi et des enseignements de l'Église afin de l'incarner dans la culture de son école (Prior, 2018).

Plusieurs participants ont déclaré qu'avoir vécu dans un contexte catholique ou d'avoir fréquenté une école catholique a contribué au développement d'une identité forte enracinée dans la foi et dans les valeurs catholiques. Il est vrai que les propos de nos participants étayent les écrits sur le mandat de l'école catholique comme lieu de construction identitaire (CEC, 1997 ; Coughlan et Lead, 2009 ; Lawrence *et al.*, 2005), il est important de mentionner que ce sous-indicateur émerge des propos de nos participants, car aucune étude sur le leadership dans les écoles catholiques n'a abordé la vitalité de cette connaissance pour les directions d'école. Qui plus est, Lawrence *et al.* (2005) trouvent que le principal défi dans les écoles catholiques est le recrutement des enseignants et des directions d'école qui connaissent l'environnement de l'école catholique (le contexte, les enseignements de l'Église, etc.). Selon nos participants, cette connaissance revêt de l'importance parce qu'elle les aide à mieux jouer leur rôle de leader à l'exemple de ceux qu'ils les ont côtoyés dans le passé. Ainsi, une telle connaissance participe à contrer l'ignorance d'une pratique d'un leadership catholique évoqué par Neidhart et Lamb (2010). Reste à mentionner qu'aucun membre des conseils scolaires n'a soulevé ce sous-indicateur. Seules les directions d'école évoquent ce sous-indicateur puisqu'elles sont en lien « direct » avec la réalité quotidienne dans leurs écoles et donc elles ont besoin de connaître le contexte où leurs écoles évoluent pour mieux accomplir leurs tâches.

Le deuxième sous-indicateur expose l'importance de *la connaissance des enseignements et des traditions de l'Église* pour nos participants, ce qui confirme les études menées sur le leadership dans les écoles catholiques (Buchanan, 2013 ; Coughlan et Lead, 2009 ; Daniels, 2013 ; Neidhart, 2014). En Ontario, le Cadre de leadership de l'Ontario pour les directions d'école catholique met en exergue l'importance de la connaissance chez la direction d'école de l'enseignement de l'Église en matière d'éducation, de culture et de son lien avec la foi (ILE, 2013). Les représentations sociales des participants, quant à la connaissance des enseignements de l'Église et de ses traditions, trouvent leur justesse dans le contexte de diversité religieuse (Collier, 2013) où l'école catholique joue le rôle central dans la transmission de la foi chrétienne (Hobbie *et al.*, 2010).

Enfin, nos participants font part de l'importance pour une direction d'école de connaître les ressources humaines et matérielles qui favorisent son leadership catholique. Toutefois, plusieurs directions d'école ont mentionné le besoin d'avoir davantage de ressources pour mieux accomplir leur mandat, ce qui corrobore les écrits de Cook et Durow (2008). Le besoin manifesté par les participants confirme notre hypothèse, élaborée dans l'indicateur précédent, sur l'importance de renouveler le message de l'école catholique pour la société d'aujourd'hui. Ce renouvellement s'opère, entre autres, à travers de nouvelles ressources qui favorisent l'évolution de l'identité de l'école catholique dans le contexte actuel de la modernisation mondiale.

### ***5.2.1.3 Troisième indicateur : prendre connaissance de son milieu interne et externe***

La connaissance du milieu interne et externe revêt de l'importance pour plusieurs de nos participants. En effet, selon les écrits recensés, l'école catholique se situe dans un contexte de diversité religieuse (Collier, 2013 ; Donlevy, 2009) où les valeurs religieuses sont en déclin (McEvoy, 2006 ; Neidhart, 2014). De là, la direction d'école doit connaître son milieu interne avec les attentes et les besoins de ces élèves, de son personnel et des parents ainsi que le milieu externe pour mieux tisser des relations avec tous les acteurs scolaires et la communauté catholique plus large. Cette connaissance aide la direction à rendre l'école un lieu où s'incarne une communauté de foi. Cette dernière représente l'un des trois axes qui favorisent la promotion de la foi et des valeurs catholiques selon notre cadre conceptuel (CEC, 1977, 2014 ; Convey, 2012).

Dans nos deux contextes, les participants ont fait référence à *la connaissance des besoins et des attentes des acteurs scolaires*. Leurs dires reflètent des besoins et des attentes en lien principalement avec la diversité qui se trouve au sein de l'école catholique dans les deux contextes. En effet, plusieurs directions d'école ont souligné une diversité dans la pratique de la foi (des catholiques pratiquants et engagés ou des catholiques non pratiquants) ou une diversité religieuse (des élèves de différentes religions). Ce qui incombe à la direction d'école de mieux comprendre les besoins et les attentes des élèves et de leurs parents. De là, s'explique la nécessité d'une telle connaissance pour les directions d'école afin de trouver les meilleures stratégies pour promouvoir la foi et les valeurs catholiques. Ce sous-indicateur n'a pas été mentionné dans notre cadre conceptuel. Plusieurs études ont abordé le sujet de la diversité religieuse dans l'école catholique (Donlevy, 2003, 2008, 2009 ; Mellor, 2005 ; Mulligan, 2007). Toutefois, la diversité dans la pratique de la foi, retrouvée au sein de la population catholique, est un défi qui émerge

des propos de nos participants. Pour approfondir ces données, il serait intéressant de mener des recherches pour comprendre davantage comment les directions d'école pourront jouer leur rôle auprès d'une population catholique diversifiée au niveau de la foi.

Une connaissance *des stratégies de partenariats avec les acteurs communautaires* fut elle aussi soulevée par quelques participants dans le cadre de ce troisième indicateur. En Ontario et en Wallonie-Bruxelles, les directions d'école sont encouragées à développer l'axe relationnel avec leurs membres du personnel et avec les acteurs communautaires (AECO, 2018 ; CEC, 2014 ; Enseignement catholique, 2014 ; ILE, 2013). La collaboration avec la paroisse est très présente dans les propos des participants ontariens, ce qui n'est pas le cas en Wallonie-Bruxelles. En effet, chaque école catholique en Ontario est rattachée à une paroisse et le curé de cette dernière visite l'école régulièrement pour assurer le rôle d'aumônier. Reste à souligner que ce sous-indicateur est mentionné par peu de directions d'école. Sur ce, dans un contexte de diversité religieuse où l'école catholique devient un lieu important dans la promotion de la foi au sein de la communauté, il est temps de se questionner sur l'apport d'acteurs communautaires et leur contribution dans la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Faut-il proposer aux directions d'école de nouvelles stratégies de partenariats qui tiennent en compte l'évolution de la société d'aujourd'hui et les valeurs que promeut l'école catholique ?

Nous avons mené, dans cette section, une interprétation des trois premiers indicateurs portant sur la composante de la connaissance : saisir les enjeux de l'école catholique, connaître l'environnement catholique et prendre connaissance de son milieu interne et externe. Les participants ont souligné dans chacun de ces indicateurs leur besoin d'être mieux outillés pour surmonter les défis et les tendances retrouvés dans la société d'aujourd'hui ; d'être mieux informés par de nouvelles ressources afin de répondre aux besoins et aux attentes des acteurs scolaires dans un contexte de diversité religieuse.

## **5.2.2 L'interprétation des résultats portant sur la composante de l'habileté**

Cette deuxième section expose les trois indicateurs évoqués par nos participants quant à la composante *habileté* de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques.

### **5.2.2.1 Quatrième indicateur : pratiquer un leadership catholique**

La majorité des participants trouve qu'une direction d'école catholique est invitée à pratiquer un leadership catholique ce qui corrobore les différentes études sur l'école catholique (Boyle *et*

al., 2016 ; Neidhart et Lamb, 2014 ; Prior, 2018 ; Rieckhoff, 2014 ; Striepe, Clarke et O'Donoghue, 2014). Nos résultats dévoilent quatre sous-indicateurs qui concrétisent cette pratique de leadership.

Une façon de pratiquer un leadership catholique consiste à assurer la visibilité des symboles religieux dans l'école. Ce sous-indicateur a été soulevé principalement par des participants ontariens. En effet, dans le programme de développement des leaders dans les écoles catholiques en Ontario, l'une des pratiques encouragées, auprès des directions d'école, est d'assurer une présence des symboles chrétiens dans leur milieu. La construction de cette représentation sociale chez nos participants ontariens découle de leur contexte social où la thématique de l'abolition du financement public des écoles catholiques est présente (Radio-Canada, 2017). Sur ce, ces symboles religieux contribuent à rendre visible l'originalité du système catholique. Les participants confirment cette hypothèse comme ils soulignent l'importance de ces symboles dans la construction identitaire des jeunes pour se différencier par rapport au système public. En Wallonie-Bruxelles, nous n'avons pas trouvé de document qui incite les directions d'école à assurer une présence des symboles religieux dans leur milieu. Toutefois, la thématique de l'abolition du financement public est présente dans ce contexte aussi, cependant elle serait peu probable. Les bâtiments des écoles catholiques ne sont pas la propriété du gouvernement, mais celle du secteur privé. Donc, en Belgique, l'abolition du financement des écoles catholiques est un enjeu politique, mais aussi financier. Les participants dans ce contexte n'ont pas besoin d'afficher leur différence par rapport au système scolaire public. Sur ce, nous comprenons pourquoi les deux participants, qui ont évoqué ce sous-indicateur en Wallonie-Bruxelles, confirment que c'est une décision personnelle de leur part d'assurer la visibilité des symboles religieux dans leur école. Bref, la construction de la représentation sociale peut être influencée par le contexte dans lequel vit la personne (*dimension socioculturelle*) comme c'est le cas en Ontario ou par ces convictions personnelles (*dimension cognitive*) comme c'est le cas des deux participants en Wallonie-Bruxelles (Jodelet, 1989).

La mise en place des activités qui favorisent la croissance spirituelle est une autre façon de pratiquer le leadership catholique (CECV, 2005 ; Daniels, 2013 ; ILE, 2013 ; Prior, 2018). Ces auteurs encouragent la direction d'école catholique à faciliter la pratique des liturgies et des prières au sein de son école dans le but de développer la foi. Les participants ontariens ont souligné dans leur propos un lien plus étroit entre la paroisse et les écoles. En Wallonie-

Bruxelles, les participants ont signalé l'animation pastorale (lecture d'un texte de l'Évangile, veillée de partage à Noël). Les dires des participants de Wallonie-Bruxelles témoignent de la façon qu'une école catholique, dans un contexte de diversité religieuse, est capable de continuer à promouvoir la foi et les valeurs tout en démontrant une empathie pour les perspectives de foi des autres. Ce sous-indicateur révèle l'influence du contexte socioculturel sur les pratiques adoptées par les directions d'école pour assurer un leadership catholique. Il serait important de mener de nouvelles recherches, dans d'autres contextes, pour recenser et identifier de nouvelles pratiques qui favorisent le mandat de l'école catholique dans une société qui semble plus encline à la sécularisation (McEvoy, 2006 ; Neidhart, 2014 ; Servais et Baudaux, 2012).

La mobilisation des acteurs scolaires à pratiquer les valeurs de l'Évangile est également une autre pratique de leadership catholique. Cette mobilisation contribue à la construction identitaire qui est au centre du mandat de l'école catholique (CEC, 1997 ; Miller, 2006). Les documents recensés lors de la collecte de données, en Ontario et en Wallonie-Bruxelles, reflètent l'importance pour une direction d'école de mobiliser son personnel ainsi que ses élèves à mettre en pratique ces valeurs, ce qui corrobore les écrits de Coughlan et Lead (2009), de Daniels (2013) et de Neidhart (2014). Selon les propos des participants, cette mobilisation s'incarne dans les activités de solidarité auprès des plus pauvres dans la communauté. La plupart des directions d'école ont témoigné avoir proposé des activités de soutien pour les sans-abri, les malades et les personnes démunies. Il nous semble que de telles pratiques peuvent renforcer dans l'école l'esprit d'une communauté de foi (CEC, 2014 ; Convey, 2012).

Enfin, les participants trouvent qu'une direction d'école catholique est censée favoriser une réflexion critique sur la foi et la catholicité. Ces derniers trouvent que ces moments de réflexion entre les membres du personnel constituent une occasion pour se questionner sur les pratiques ou les approches utilisées par l'école dans sa promotion de la foi et des valeurs catholiques dans la société d'aujourd'hui. Ce sous-indicateur émerge des propos de nos participants. Le contexte socioculturel a contribué à la construction d'une telle représentation sociale chez nos participants. En effet, de nouvelles voix s'élèvent du côté du système scolaire public pour réclamer des règles d'admission « cohérentes » pour les écoles catholiques avec la hausse du nombre des élèves non baptisés dans ces écoles, d'où la quête de l'identité (*L'Express*, 2018). Qui plus est, la fréquentation des églises et la pratique de la foi sont en déclin (Dupas, 2018 ; Sägesser, 2012). De là, il est vital pour la pérennité de l'école catholique de mener une réflexion

critique sur la foi et la catholicité. Le contexte dans lequel l'école catholique évolue met en exergue la nécessité d'une telle réflexion afin de ne pas tomber dans un intégrisme religieux qui bloque le développement de nouvelles approches qui favorise une promotion de la foi et des valeurs catholiques.

#### **5.2.2.2 Cinquième indicateur : gérer les relations interpersonnelles**

Les résultats, portant sur le cinquième indicateur *gérer les relations interpersonnelles*, indiquent que plusieurs participants soulignent l'importance de gérer la diversité et d'instaurer un climat de confiance et de bienveillance afin de favoriser les relations interpersonnelles dans l'école catholique. Cet indicateur de compétence, selon les écrits, ne favorise pas uniquement la réussite scolaire des élèves (Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015 ; Robertson et Collerette, 2005 ; Tubbs et Garner, 2008) et leur bien-être (Roffey, 2012), mais assure aussi la promotion du mandat de l'école catholique (Striepe et O'Donoghue, 2014).

Les participants évoquent deux formes de diversité : l'une au niveau de la foi catholique et l'autre au niveau des religions. En Ontario, la diversité au sein de la catholicité elle-même est bien représentée dans les écoles catholiques vu le nombre élevé d'immigrants dans ces écoles. La perception des parents quant à la catholicité diffère selon leur pays d'origine. En Wallonie-Bruxelles, comme déjà souligné, les écoles catholiques accueillent dès l'élémentaire des élèves de toutes les religions. Au moment où plusieurs participants ont évoqué la diversité au niveau de la foi ou de la religion comme défi de taille dans leurs écoles, seulement, quelques-uns d'entre eux ont partagé leur savoir-faire pour gérer cette diversité. Les documents recensés lors de la collecte de données ainsi que ceux recensés dans notre cadre conceptuel encouragent les directions d'école à démontrer une empathie pour les perspectives de foi des autres. Toutefois, ces documents ne proposent pas des stratégies précises ce qui nécessite que la direction d'école catholique soit outillée d'une meilleure formation pour promouvoir la foi et les valeurs catholiques dans un contexte de diversité religieuse. Des recherches futures pourraient nous éclairer sur la manière dont les directions d'école peuvent assurer la promotion de la foi et de la culture dans un contexte de diversité religieuse.

Pour gérer les relations interpersonnelles, une direction d'école doit instaurer, selon nos participants, un climat de confiance et de bienveillance. Un tel climat favorise non seulement les relations interpersonnelles, mais assure aussi une mise en pratique des valeurs évangéliques. Qui

plus est, ce climat favorise la réflexion critique quant à la foi et la catholicité. L'instauration d'un climat de confiance et de bienveillance est un critère essentiel pour que l'école soit un lieu où s'incarne une communauté de foi (CEC, 1977, 1997, 2014). Ce climat est favorisé dans les documents recueillis dans nos deux contextes de recherche (AECO, 2018 ; CEF, 2012) ainsi que dans les écrits sur le sujet (Coughlan et Lead, 2009 ; Striepe et O'Donoghue, 2014).

### ***5.2.2.3 Sixième indicateur : gérer le changement et appuyer l'innovation***

Plusieurs de nos participants trouvent qu'une direction d'école catholique doit gérer le changement et appuyer l'innovation en soutenant les nouvelles initiatives des acteurs scolaires et en implantant de nouvelles structures ou de nouvelles stratégies. Cet indicateur ne fait pas partie des pratiques recensées dans notre cadre conceptuel, mais émerge des dires de nos participants.

En Ontario, tous les membres de direction du conseil scolaire désirent que leur direction d'école encourage les élèves à proposer et à organiser les activités qui touchent à la foi. Toutefois, peu de directions d'école ont mentionné avoir donné cette occasion aux élèves. Le grand défi, pour elles, demeure la tendance des enseignants à contrôler et à organiser les événements, ce qui nuit à l'élaboration des nouvelles initiatives par les élèves ainsi qu'à leur engagement. En Wallonie-Bruxelles, les participants font référence à plusieurs nouvelles initiatives en lien avec la promotion de la foi et des valeurs. Ces nouvelles initiatives, proposées par des élèves, des membres du personnel et des parents, s'adressent aux élèves et autres acteurs scolaires afin d'approfondir leur cheminement de foi. Dans un contexte socioculturel où la pérennité des écoles catholiques est remise en question, il est vital de soutenir de nouvelles initiatives pour promouvoir la foi et les valeurs catholiques. Dans son livre sur le modèle dynamique de changement en contexte scolaire, Rousseau (2012) souligne que les agents de changement internes sont incontournables. Pour cette auteure, ces agents se distinguent par leur degré d'engagement, leur détermination et leur position de leader dans leur milieu. Sur ce, il nous semble important de fournir aux directions d'école des formations qui les aident à discerner les acteurs de changements dans leurs écoles afin d'élaborer de nouvelles initiatives en lien avec la foi.

L'implantation de structures ou de stratégies est également une pratique qui facilite le changement et stimule l'innovation. Dans nos deux milieux, les participants ont rapporté des structures et des stratégies qui visent le changement et l'innovation. Toutefois, l'école catholique

continue à faire face à plusieurs défis dans sa mission ; la Congrégation pour l'éducation catholique, elle-même, a relevé douze défis universels dans son document intitulé *Éduquer aujourd'hui et demain : une passion qui se renouvelle* (CEC, 2014). Ceux-ci sont en lien avec l'identité, le dialogue, la société de l'apprentissage, l'éducation intégrale, la société multireligieuse et multiculturelle, la formation permanente des enseignants, etc. Pour assurer un vrai changement et pour appuyer l'innovation, les directions d'école ont besoin de lignes directrices de leur macro système éducationnel (Congrégation pour l'éducation catholique, les conseils scolaires, le Secrétariat des écoles catholiques) pour chacun de ces défis.

Dans cette section, nous avons discuté des indicateurs de compétence portant sur la composante de l'habileté : pratiquer un leadership catholique, gérer les relations interpersonnelles, et gérer le changement et appuyer l'innovation. L'interprétation des sous-indicateurs de compétence nous a révélé l'influence du contexte socioculturel de nos milieux de recherche sur les différentes pratiques évoquées par nos participants. Qui plus est, les propos de nos participants convergent sur la nécessité proposer de nouvelles pratiques qui prennent en considération les défis universels de l'école catholique telles l'identité et la diversité religieuse (CEC, 2014).

### **5.2.3 L'interprétation des résultats portant sur la composante de l'attitude**

Cette troisième section expose les quatre indicateurs évoqués par nos participants quant à la composante *attitude* de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques.

#### ***5.2.3.1 Septième indicateur : faire preuve d'ouverture d'esprit***

Plusieurs participants trouvent qu'une direction d'école catholique doit faire preuve d'ouverture d'esprit. Cette ouverture d'esprit est en lien avec la diversité religieuse et le changement. Cet indicateur de compétence est davantage présent dans les propos des directions d'école en Wallonie-Bruxelles. Dans ce milieu, la diversité religieuse est plus présente dans les écoles élémentaires et secondaires comme l'accès est ouvert aux élèves non catholiques. Dans nos deux milieux, les participants trouvent qu'une direction d'école doit être ouverte à la diversité au niveau de la foi catholique et au niveau religieux. La direction d'école doit faire preuve d'ouverture d'esprit pour comprendre les attentes et pour écouter les besoins parfois contradictoires de ces familles. Donlevy (2007) trouve que la présence d'élèves non catholiques dans une école catholique encourage les enseignants de ces écoles à approfondir leurs

connaissances religieuses et leur foi catholique. Sur ce, l'ouverture de la direction à la diversité, assure la promotion des valeurs catholiques comme l'accueil et la charité et peut encourager les acteurs scolaires à approfondir leur foi chrétienne.

Quant à l'ouverture au changement, plusieurs participants soulignent aussi cette attitude en Wallonie-Bruxelles. Les représentations sociales des participants dans ce milieu témoignent d'une peur que les écoles catholiques soient perçues d'une manière négative avec les réserves que porte l'opinion publique sur la catholicité. En d'autres termes, si en Ontario l'ouverture au changement est nécessaire pour faire passer le message chrétien avec un nouveau langage, en Wallonie-Bruxelles, comme rapportent nos participants, le changement est voulu pour que le nouveau message chrétien efface les moments sombres de l'Église catholique dans l'histoire belge.

Nos résultats démontrent que l'ouverture d'esprit répond à un besoin essentiel ressenti dans le contexte social où l'école catholique évolue. Tous les participants qui ont mentionné cette attitude ont signalé leur besoin d'une formation pour mieux cibler ces deux domaines de la diversité religieuse et du changement. Il sera intéressant de mener de futures recherches de développement pour proposer un programme de formation pour les directions et les futures directions d'école sur ces points en tenant compte du contexte social de l'école catholique.

#### ***5.2.3.2 Huitième indicateur : être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique***

Selon les résultats relatifs au huitième indicateur être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique, cette attitude est un indicateur qui a été soulevé par quelques participants dans nos deux milieux de recherche. Cependant, aucune direction d'école secondaire en Wallonie-Bruxelles n'a abordé cet indicateur. Cela ne signifie pas qu'elles ne possèdent pas une telle attitude, mais elles ne l'ont pas mentionné lors de l'entrevue.

Les propos de nos participants, dans les deux contextes, dressent un lien entre cet indicateur de compétence et leur identité. Ce qui corrobore les écrits sur la construction identitaire dans l'école catholique (CEC, 1997 ; Coughlan et Lead, 2009 ; Lawrence *et al.*, 2005 ; Miller, 2006). Dans la même veine, les écrits sur le leadership de foi (Ciriello, 1997 ; Cook et Durow, 2008 ; Daniels, 2013) font référence à la conviction de la direction d'école comme catalyseur dans la transmission des valeurs catholiques. Daniels (2013) souligne que la direction d'école qui est convaincue est capable de convaincre les autres et de faire progresser la mission de l'école

catholique. Nos participants ont souligné le rôle vital de cette conviction dans la promotion de la foi et des valeurs catholiques auprès de tous les acteurs scolaires.

Bref, les représentations sociales de nos participants font allusion au document de la Congrégation de l'éducation catholique (1997) qui souligne que la construction identitaire se reflète dans la capacité des apprenants de partager leur foi, de l'annoncer et d'être convaincus de la mission et de la vision de leur éducation catholique (CEC, 1997). Faut-il déduire que les directions d'école catholique qui ont développé une identité catholique forte dans leur passé croient davantage à la mission et la vision de l'école catholique ? Canavan (2001) a parlé d'une difficulté croissante à attirer des candidats aux postes de direction pour les écoles catholiques. Lawrence *et al.* (2005) trouvent que le défi des écoles catholiques, c'est que les enseignants, et donc de futures directions, reçoivent leur formation initiale dans des universités qui ne favorisent pas nécessairement l'identité chrétienne. Nos données doivent être approfondies par des recherches qui étudient les facteurs favorisant une meilleure construction identitaire chez les directions d'école catholique afin qu'elles soient convaincues de la mission et de la vision de l'école catholique.

### ***5.2.3.3 Neuvième indicateur : être un modèle dans son école et dans sa communauté***

Les participants trouvent qu'une direction d'école catholique est invitée à être un modèle dans son école et dans sa communauté en démontrant une foi solide, authentique et active, d'une part, et d'autre part, par son intégrité. Cet indicateur corrobore les écrits (CEC, 1997 ; Convey, 2012 ; Cook et Simonds, 2011 ; Coughlan et Lead, 2009 ; Hall, 2007 ; Servais et Baudaux, 2012 ; Striepe et O'Donoghue, 2014). Dans la même veine, les représentations sociales de nos participants confirment les attentes de Miller (2006) vis-à-vis des directions d'école catholique. Ce dernier trouve que les directions d'école sont appelées à devenir des modèles pour leurs élèves dans l'incarnation des valeurs de l'Évangile. Qui plus est, cet indicateur s'inspire des trois modèles de leadership présentés dans les écrits scientifiques : le leadership de foi (Belmonte et Cranston, 2009 ; Daniels, 2013 ; Neidhart et Lamb, 2010), le leadership contemplatif (Schuttloffel, 2008) et le leadership de service (Lavery et Hine, 2013 ; Striepe et O'Donoghue, 2014).

Pour être un modèle dans son école et dans sa communauté, les représentations sociales de nos participants font référence à la capacité de la direction d'école à démontrer une foi solide,

authentique et active dans son milieu. Nous retrouvons ce sous-indicateur dans les documents qui traitent du leadership des directions d'école catholique dans nos deux contextes (CECCE, 2011 ; Enseignement catholique, 2014 ; ILE, 2013). Dans une société qui refuse le message chrétien, une foi solide vient aider la direction d'école à contrer la peur d'afficher sa foi. Quant à la foi authentique, elle s'incarne dans le comportement quotidien de la direction qui est toujours inspirée par les valeurs de l'Évangile. Une telle authenticité contribue, selon nos participants, à inspirer les autres dans leur quotidien et à les engager dans un cheminement de foi. Enfin, une direction d'école démontre une foi active, toujours selon nos participants, quand elle encourage les autres acteurs scolaires à mener des gestes inspirés par les valeurs chrétiennes. Elle ne se contente pas de vivre cette foi (authentique) devant eux, mais elle trouve des occasions pour les aider à incarner les valeurs de l'Évangile. Ce sous-indicateur a été fortement suggéré dans nos deux contextes. En effet, les représentations sociales de nos participants démontrent le besoin des acteurs scolaires d'une telle foi inspirante comme plusieurs membres du personnel ne sont pas convaincus au niveau de la foi (Lawrence *et al.*, 2005). Qui plus est, McCrimmon (2010) trouve que le leadership de la direction d'école devient difficile quand son personnel ne partage pas la même vision et les mêmes objectifs. Cela explique la présence de ce sous-indicateur dans les propos de nos participants. Bref, une direction témoignant d'une foi solide, authentique et active peut aider son personnel à s'engager et à assumer la mission et la vision de l'école dans laquelle ils œuvrent (Schein, 2010).

*Être intègre* est une autre attitude qui fait de la direction d'école un modèle dans son école et dans sa communauté. L'intégrité de la direction d'école se manifeste, selon nos participants, quand cette dernière partage ses inquiétudes et ses difficultés dans la promotion du mandat de l'école catholique auprès de son personnel. Selon nos participants, par ce partage, la direction d'école prouve son attachement à mieux promouvoir la foi et les valeurs catholiques dans son école. Ce sous-indicateur a été évoqué par plusieurs participants ontariens. En effet, au moment de l'administration de nos entrevues, tel que mentionné, le programme d'éducation sexuelle du gouvernement libéral ontarien venait d'être adopté. Notre journal de bord reflète plusieurs discussions autour de ce sujet. Bref, les inquiétudes et les difficultés abordées par nos participants, en évoquant l'intégrité de la direction d'école, trouvent leur écho dans les écrits de Boyle *et al.* (2016), McKinney et Hill (2010) et Rieckhoff (2014). Ces auteurs convergent vers le

besoin d'une meilleure formation pour les directions d'école afin de mieux les guider dans la promotion du mandat de l'école catholique.

#### **5.2.3.4 Dixième indicateur : démontrer une ouverture quant à la collaboration**

Plusieurs participants ont soulevé cette attitude, et ce, dans nos deux milieux de recherche. Une telle ouverture à la collaboration est vitale pour la promotion du mandat de l'école catholique. Les écrits soulignent que la promotion d'une culture de collaboration renforce le mandat de l'école catholique (AECO, 2018 ; CEC, 1977, 2014 ; Convey, 2012 ; Enseignement catholique, 2014 ; Striepe et O'Donoghue, 2014).

Cette ouverture implique, dans un premier temps, une collaboration avec son personnel. Rappelons que les participants dans les deux contextes ont signalé les indicateurs de compétence suivants : *impliquer le personnel dans la mission de l'école catholique, soutenir les nouvelles initiatives des acteurs scolaires, instaurer un climat de confiance et de bienveillance, mobiliser les acteurs scolaires à pratiquer les valeurs de l'Évangile, favoriser une réflexion critique sur la foi et la catholicité*. Tout cela ne peut pas s'opérer sans que la direction d'école démontre une appréciation quant à la collaboration avec son personnel. Ce sous-indicateur confirme les conclusions de Striepe et O'Donoghue (2014) sur l'importance du travail de collaboration entre la direction d'école catholique et ses subalternes.

Dans un deuxième temps, quelques participants, des deux milieux, ont mentionné la collaboration avec les autres directions d'école. Leurs propos convergent vers l'importance des rencontres entre directions d'école pour réfléchir sur les stratégies à adopter pour relever les défis et les difficultés qui touchent la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Peu de participants ont mentionné ce sous-indicateur. Cela ne signifie pas que les autres directions d'école n'apprécient pas une telle collaboration, mais il se peut qu'elles n'aient pas eu l'occasion de vivre ces moments de partage. Ce sous-indicateur émerge des propos de nos participants. Sur ce, faut-il établir un calendrier de rencontres sur l'année, au niveau du conseil scolaire, pour encourager les directions d'école catholique à réfléchir ensemble autour des questions qui concernent la promotion de la foi et de la culture ? Les participants qui ont évoqué ce sous-indicateur ont tous témoigné de l'apport positif de telles rencontres sur leur pratique de leadership.

Enfin, l'appréciation de la collaboration avec la communauté externe a été soulevée par davantage de participants ontariens. Dans les deux contextes, notre analyse documentaire témoigne des liens tissés entre l'école catholique et les différents organismes de la société lors de différentes initiatives de solidarité menées au cours de l'année. Cependant, en Ontario, comme mentionné, les participants ont une forme de collaboration bien enracinée avec la paroisse. Qui plus est, les écoles célèbrent dans la paroisse des messes familiales où toute la communauté scolaire anime une messe en fin de semaine en présence de la communauté paroissiale. Ce lien établi répond à un besoin retrouvé dans le contexte ontarien. Dans ce milieu, comme les écoles catholiques sont dispersées géographiquement sur un vaste territoire, une collaboration avec la communauté catholique élargie est donc nécessaire (McKinney et Hill, 2010), ce qui n'est pas le cas en Wallonie-Bruxelles.

L'ouverture de la direction à la collaboration est un indicateur qui, selon nos participants, favorise la promotion de la foi et des valeurs catholiques. Toutefois, l'analyse de nos résultats a soulevé le besoin de mieux organiser de telles collaborations. Il serait intéressant d'approfondir cette réflexion en la transposant dans diverses régions en Amérique, en Europe et au Moyen-Orient où les écoles catholiques sont présentes. De futures recherches pourraient décrire comment se vit la collaboration dans ces milieux et si l'implantation d'une structure de collaboration bien définie peut aider les directions d'école catholique à mieux promouvoir le mandat de leurs écoles.

Dans cette section, nous avons étudié les quatre indicateurs de compétences reliés à l'attitude d'une direction d'école catholique : faire preuve d'ouverture d'esprit, être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique, être un modèle dans son école et dans sa communauté et démontrer une ouverture quant à la collaboration. La prochaine section propose une synthèse quant aux indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez les directions d'école catholique.

#### **5.2.4 Synthèse**

En somme, les résultats de notre recherche nous ont permis d'identifier, à partir des représentations sociales de nos participants, les indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez les directions d'école catholique. Le tableau 30 présente un résumé de la récurrence de chaque indicateur dans chacun des deux contextes.

Tableau 30

Récurrance des indicateurs et des sous-indicateurs<sup>14</sup> de compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques dans chacun des deux contextes

			Ontario			Wallonie-Bruxelles			
			CS	DÉE	DÉS	CS	DÉE	DÉS	
Connaissances	1) Saisir les enjeux de l'EC	Le mandat spécifique de l'EC	•	•	•	•	•	•	
		Les défis qui touchent les mandats de l'EC*	•	•	•	•	•	•	
		Les tendances qui affecteront l'avenir de cette école*	•	•	•	•	•	•	
	2) Connaître l'environnement catholique	Le contexte de l'école catholique*		•	•		•	•	
		Les enseignements et les traditions de l'Église	•	•	•	•	•	•	
		Les ressources humaines et matérielles	•	•	•	•	•	•	
	3) Prendre connaissance de son milieu interne et externe	Les besoins et les attentes des acteurs scolaires*	•	•	•		•	•	
		Les stratégies de partenariats	•	•	•		•	•	
	Habiletés	4) Pratiquer un leadership catholique	Assurer la visibilité des symboles religieux	•	•	•		•	•
Mettre en place des activités qui favorisent la croissance spirituelle			•	•	•	•	•	•	
Mobiliser les acteurs scolaires à pratiquer les valeurs de l'Évangile			•	•	•	•	•	•	
Favoriser une réflexion critique sur la foi et la catholicité*			•	•	•	•	•	•	
5) Gérer les relations interpersonnelles		Gérer la diversité dans l'école	•	•	•	•	•	•	
		Instaurer un climat de confiance et de bienveillance	•	•	•	•	•	•	
6) Gérer le changement et appuyer l'innovation		Soutenir les nouvelles initiatives des acteurs scolaires	•	•	•	•	•	•	
		Implanter des structures ou des stratégies*	•	•		•	•	•	
Attitudes		7) Faire preuve d'ouverture d'esprit		•		•	•	•	•
		8) Être convaincu de la mission et de la vision de l'EC		•	•	•	•	•	
	9) Être un modèle dans son école et dans sa communauté	Démontrer une foi solide, authentique et active	•	•	•	•	•	•	
		Être intègre	•	•	•			•	
	10) Démontrer une ouverture quant à la collaboration	Apprécier la collaboration avec son personnel		•	•	•	•	•	
		Apprécier la collaboration avec les autres directions d'école		•		•	•	•	
Apprécier la collaboration avec la communauté externe		•	•	•		•			

<sup>14</sup> L'astérisque après un sous-indicateur signifie que nous n'avons pas trouvé d'écrits scientifiques en lien avec ce thème.

Trois indicateurs de compétence, reliés à la composante *connaissance*, ont été interprétés : (a) saisir les enjeux de l'école catholique, (b) connaître l'environnement catholique et (c) prendre connaissance de son milieu interne et externe. Aucun participant des conseils scolaires en Wallonie-Bruxelles n'a évoqué la connaissance du milieu interne et externe. Dans cette composante, deux sous-indicateurs ont été mentionnés plus que les autres : la connaissance du *mandat spécifique de l'école catholique et des défis qui touchent le mandat de l'école catholique*. Dans le premier sous-indicateur, notre analyse des représentations sociales des participants nous mène à considérer que la direction de l'école catholique connaît le mandat spécifique de l'école chaque fois qu'elle arrive à intégrer la foi et les valeurs dans les programmes et les procédures scolaires. Désormais, ce n'est plus le cours de religion ni la messe mensuelle qui assure la spécificité du mandat de l'école catholique. La diversité dans nos deux contextes invite les directions d'école à repenser et à renouveler, non pas le mandat de l'école catholique, mais la façon de le promouvoir. D'où l'importance d'une connaissance éclairée par les défis dont l'école catholique fait face. La diversité religieuse demeure un défi de taille dans nos deux contextes. Les représentations sociales des directions d'école indiquent que ces dernières ne sont pas bien outillées pour promouvoir le mandat de l'école catholique dans un contexte de diversité. Les directions d'école ont exprimé le besoin de développer leur connaissance pour surmonter ce défi et promouvoir la foi et les valeurs catholiques. Il est intéressant de noter que la moitié des sous-indicateurs de la composante de la connaissance ont émergé des propos de nos participants. Cela prouve que les participants ont évoqué de nouvelles connaissances à acquérir et à développer. Il est vital pour l'avenir de l'école catholique de développer de nouveaux axes de formations, pour les futures directions d'école, qui traitent des défis et des tendances susceptibles d'affecter le mandat de l'école catholique. Des formations qui aident les directions d'école à consolider leur connaissance quant à l'identité de l'école catholique et quant à sa mission. Ces formations doivent tenir compte des besoins et des attentes de ceux qui fréquentent l'école catholique ou qui œuvrent dans ces écoles.

Trois autres indicateurs de compétence reliés à la composante *habileté* ont été analysés : (a) pratiquer un leadership catholique, (b) gérer les relations interpersonnelles et (c) gérer le changement et appuyer l'innovation. Dans cette composante, deux sous-indicateurs ont été mentionnés plus que les autres, et ce dans nos deux contextes, à savoir : *mettre en place des activités qui favorisent la croissance spirituelle et mobiliser les acteurs scolaires à pratiquer les*

*valeurs de l'Évangile*. Ces deux sous-indicateurs sont liés à la pratique de la direction d'école d'un leadership catholique. En effet, le premier fait ressortir la dimension personnelle dans le cheminement de la foi, avec l'accent sur la croissance spirituelle de l'individu. Le deuxième sous-indicateur est tourné vers la dimension communautaire où l'individu est invité à incarner sa foi en pratiquant avec les autres les valeurs de l'Évangile. Ces deux dimensions favorisent l'établissement d'une communauté de foi au sein de l'école (CEC, 2014), ce qui consolide la construction identitaire de l'élève (Convey, 2012). En d'autres termes, le leadership catholique d'une direction d'école, selon les représentations sociales de nos participants, doit favoriser l'intériorisation de la foi et des valeurs catholiques de l'individu et ensuite l'aider à mettre en pratique cette foi et ces valeurs auprès des membres de la communauté.

Quatre indicateurs de compétence reliés à la composante *attitude* ont été interprétés : (a) faire preuve d'ouverture d'esprit, (b) être convaincu de la mission et de la vision de l'école catholique, (c) être un modèle dans son école et dans sa communauté et (d) démontrer une ouverture à la collaboration. Il est évident que le sous-indicateur *démontrer une foi solide, authentique et active* a été mentionné plus que les autres et par toutes les catégories de participants dans nos deux contextes. En effet, dans un contexte où l'école catholique est invitée à se positionner par rapport à son identité (*L'Express*, 2018), où la fréquentation des églises et la pratique de la foi sont en déclin (Dupas, 2018 ; Sägesser, 2012), où la diversité religieuse est si présente dans les écoles catholiques, il s'avère important qu'une direction d'école catholique soit un modèle dans son école et dans sa communauté à travers une foi solide, authentique et active. Quant à la collaboration, les participants ontariens ont davantage mentionné la collaboration avec la communauté externe que ceux de Wallonie-Bruxelles. Nous comprenons cette différence, car l'école catholique ontarienne organise plusieurs activités avec la paroisse (les différentes messes et liturgies, la préparation aux Sacrements, les messes familiales, etc.). Qui plus est, la communauté catholique francophone en Ontario est largement dispersée, ce qui n'est pas le cas en Wallonie-Bruxelles.

En outre, nos résultats présentent des sous-indicateurs qui ont émergé des propos de nos participants, ce qui élargit le répertoire des indicateurs de compétence qui favorise la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez une direction d'école : (a) la connaissance des défis qui touchent le mandat de l'école catholique, (b) la connaissance des tendances qui affecteront l'avenir de l'école catholique, (c) la connaissance du contexte de l'école catholique, (d) la

connaissance des besoins et des attentes des acteurs scolaires, (e) favoriser une réflexion critique sur la foi et sur la catholicité et (f) l'implantation des structures ou des stratégies qui facilitent le changement et stimulent l'innovation.

Les résultats de notre étude rassemblent dix indicateurs et vingt-trois sous-indicateurs de compétence pour assurer la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez les directions d'école, et ce, selon deux contextes, l'Ontario et la Wallonie-Bruxelles. Bref, les propos de nos participants ont relevé des défis, des besoins, des attentes et des tendances quant à la promotion de la foi et des valeurs de l'école catholique. Qui plus est, nous avons noté « un désir de changement » manifesté dans les représentations sociales de nos participants. Ce « désir de changement » est justifié par plusieurs facteurs mentionnés dans notre analyse, à savoir : la présence de non-baptisés dans l'école, la déresponsabilisation des parents, les tendances retrouvées dans la société quant à l'avenir de l'école catholique, etc. Ce désir est accompagné par la mention d'un sous-indicateur qui émerge aussi des propos de nos participants : *favoriser une réflexion critique sur la foi et sur la catholicité*. En d'autres termes, ce changement énoncé et voulu doit être réfléchi et conçu par ceux et celles qui font l'expérience du quotidien de l'école catholique. Bref, le renouvellement de l'agir de l'école catholique dans la société d'aujourd'hui doit tenir compte de l'expérience des acteurs scolaires, d'où l'importance de mener des recherches, non pas sur l'école catholique, mais plutôt des recherches pour l'école catholique. Ces dernières favorisent la collaboration entre chercheurs et acteurs scolaires en vue de proposer de nouvelles voies pour la promotion de la foi et des valeurs catholiques dans le monde d'aujourd'hui.

### **5.3 L'interprétation des résultats portant sur l'indicateur de l'attitude transversale : *se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle***

Pour Mayer et Salovey (1997) et Mayer, Salovey et Caruso (2004, 2008), l'intelligence émotionnelle se définit par un ensemble de capacités mentales permettant de percevoir correctement ses émotions et celles des autres, de gérer ses émotions et celles des autres, de comprendre ses émotions et celles des autres et de recourir à des émotions qui facilitent l'activité cognitive. D'autres auteurs trouvent que ces habiletés peuvent également renvoyer à la tendance comportementale de la personne à se percevoir plus ou moins efficace (Petrides, Furnham et Mavroveli, 2007 ; Petrides, Pita et Kokkinaki, 2007). Sur ce, Deschênes, Dussault et Fernet

(2011) ont conceptualisé l'expression de l'auto-efficacité émotionnelle par la croyance des individus à l'égard de la gestion de leur intelligence émotionnelle. En d'autres termes, l'intelligence émotionnelle renvoie à l'habileté d'un individu alors que l'auto-efficacité émotionnelle est en lien avec l'attitude d'une personne. L'auto-efficacité émotionnelle trouve ses racines dans les études sur le sentiment d'efficacité de Bandura (1997, 2007), sur l'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (1997) et du trait de l'intelligence émotionnelle de Petrides et Furnham (2001). Aujourd'hui, les résultats des études sur l'auto-efficacité émotionnelle des individus indiquent les retombées positives sur le climat de travail (Boland et Ross, 2010 ; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver et Story, 2010), sur la réussite scolaire et le développement professionnel (MacCann, Fogarty, Zeidner et Roberts, 2011 ; Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson et Whiteley, 2012) et enfin pour contrer la détresse psychologique et optimiser le bien-être de la personne (Deschênes et Capovilla, 2016 ; Martins, Ramalho et Morin, 2010).

Le premier sous-indicateur fait référence à l'importance pour une direction d'école de *se croire capable de percevoir ses émotions et celles des autres*, et ce, à travers les expressions faciales, les postures, la voix et les gestes non verbaux (Mayer *et al.*, 2004). En Ontario, les participants ont mentionné ce sous-indicateur en lien avec la pression ou le stress qui se développe dans un milieu où la langue de la scolarité n'est pas celle de la société. En Wallonie-Bruxelles, les participants trouvent que la direction d'école qui se croit capable de percevoir avec justesse les émotions de son personnel est capable de mieux l'encourager à promouvoir la foi et les valeurs catholiques quand il a peur d'afficher sa foi en Jésus-Christ.

Quant au second sous-indicateur *gérer ses émotions (stress, anxiété, tristesse) et celles des autres*, les dires de nos participants rapportent des événements qui ont causé du stress (une relation tendue avec le curé de la paroisse, la gestion du dossier administratif), de l'anxiété (un problème de communication avec les parents) ou de la tristesse (la perte d'un élève ou d'un enseignant de son fils). De plus, les participants ont expliqué comment la diversité linguistique, culturelle et religieuse peut engendrer des conflits et des tensions. Pour cela, ce sous-indicateur rassure les directions d'école dans leur leadership au sein des écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle. Pour Deschênes et Capovilla (2016), ce sous-indicateur fait référence à la régulation émotionnelle qui « réside dans la diminution ou l'augmentation de l'intensité de l'émotion vécue » (p. 177). Les participants se croyaient capables de gérer leurs émotions et celles des autres durant ces moments critiques.

Le troisième sous-indicateur évoque l'ouverture de la direction d'école à *comprendre ses émotions et celles des autres*. En d'autres mots, ce sous-indicateur consiste à se sentir capable d'analyser ses émotions, leur évolution et leur cause. Les participants ont mentionné à plusieurs reprises les différents défis et les différentes tendances reliés aux mandats de l'école catholique de langue française, voire à son existence même. Les dires de nos participants témoignent à quel point ces défis et ces tendances sont causes de stress et de malaise. Pour nos participants, être apte à comprendre ses émotions favorise, chez les directions d'école, une facilité à surmonter les difficultés. Se croire capable de comprendre les émotions des autres aide les directions d'école à avoir de l'empathie pour les différentes perspectives de foi retrouvées chez les enseignants. Qui plus est, cette attitude aide les directions d'école, selon les représentations de nos participants, à mieux servir les parents qui ne s'expriment pas facilement en français. Les écrits sur l'auto-efficacité émotionnelle soulignent l'apport positif d'une telle attitude sur le climat du travail (Boland et Ross, 2010 ; O'Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver et Story, 2010).

Le dernier sous-indicateur se caractérise par l'intégration des émotions à la pensée, soit la capacité à *se sentir apte à utiliser les émotions pour faciliter les processus cognitifs* comme la résolution de problèmes et la prise de décision. Les participants ont témoigné comment ils ont utilisé leurs émotions pour assurer l'intégration des familles nouvellement installées dans leur secteur, pour appuyer les élèves en difficulté d'apprentissage, pour aider les enseignants dans leur intégration professionnelle ce qui corrobore les écrits de Deschênes et Capovilla (2016) et de Martins, Ramalho et Morin (2010).

Dans cette troisième partie, nous avons analysé les représentations sociales de nos participants quant à l'attitude transversale : *se croire apte à développer une auto-efficacité émotionnelle*. La prochaine partie s'attarde aux contributions de notre recherche.

#### **5.4 Les contributions de la recherche**

Notre étude met en valeur les représentations sociales d'acteurs de l'éducation sur un sujet qui a été peu examiné, soit d'identifier : (1) les indicateurs de la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone, ainsi que (2) les indicateurs de la compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez les directions d'écoles catholiques de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle en Ontario et en Wallonie-Bruxelles.

Globalement, à l'instar des récentes recherches sur la réussite scolaire, notre étude emprunte une nouvelle voie sur le leadership des directions d'écoles catholiques de langue française. En fait, dans les dernières années, les recherches sur la réussite scolaire valorisent, comme objet de recherche, les compétences et les pratiques de leadership d'acteurs scolaires (Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013 ; Cotton, 2003 ; Marzano, 2003 ; Marzano *et al.*, 2005). Ce nouveau mouvement dans les recherches présente des pratiques de leadership et des compétences « adaptées au milieu » pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Dans la même veine, les résultats de notre étude exposent des indicateurs de compétences pour favoriser la promotion des deux mandats spécifiques de l'école catholique de langue française chez les directions d'école. Au moment où les recherches sur ces dernières se contentent de présenter des types de leadership, que ce soit dans le milieu de valorisation linguistique et culturelle (Gélinas-Proulx et Shields, 2016 ; Godin *et al.*, 2004 ; Lapointe, 2002 ; Weatherall, 2011) ou dans le contexte catholique (Daniels, 2013, Schuttloffel, 1999, 2008 ; Spears, 1998) notre étude emprunte la voie des compétences pour mieux accompagner les directions d'écoles catholiques de langue française dans leurs mandats et pour mieux répondre aux besoins manifestés dans la littérature scientifique (Bouchamma *et al.*, 2005 ; Boyle, *et al.*, 2016 ; IsaBelle, 2013 ; Rieckhoff, 2014).

Qui plus est, les résultats de notre étude permettent d'accroître les connaissances scientifiques sur les plans méthodologique, théorique et pratique. Sur le plan méthodologique, notre étude s'appuie sur un devis de recherche qualitative interprétative (Lather, 2006 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Bien que nous nous soyons alignés dans le choix de la posture épistémologique avec la majorité des études recensées en éducation utilisant le concept de représentation sociale (Jolicœur, 2015), nous avons tout de même privilégié une démarche d'analyse qualitative *du* contenu des représentations sociales (Dany, 2016) en partant de la méthode, bien connue, de l'analyse *de* contenu (Paillé et Mucchielli, 2008). Ainsi, notre étude contribue-t-elle à consolider un peu plus cette démarche d'analyse dans le domaine de la recherche en éducation. En fait, nous avons démontré qu'il s'agit d'une démarche d'analyse prometteuse pour les chercheurs en éducation qui désirent ne pas se limiter dans leur analyse des représentations sociales à la *pensée constituée*, mais aussi à cerner la *pensée constituante*. En outre, grâce à la dernière phase de la démarche d'analyse *du* contenu de Dany (2016), l'interprétation, nous avons eu accès à la *pensée constituante* de la représentation sociale de nos participants. Nous proposons donc une structure

d'analyse innovante qui fait preuve, non seulement, de rigueur méthodologique et de transparence, mais aussi de créativité et d'imagination.

Sur le plan des connaissances scientifiques, notre étude enrichit le corpus de connaissance sur les compétences des directions des écoles catholiques de langue française (Godin *et al.*, 2004 ; IsaBelle, 2013 ; Rieckhoff, 2014). En effet, les résultats de notre étude répondent aux besoins des directions et futures directions d'école quant au développement de leurs compétences pour assurer les mandats de la promotion de la langue française et de la culture francophone, ainsi que de la transmission de la foi et des valeurs catholiques (Bouchamma *et al.*, 2005 ; Boyle *et al.*, 2016 ; Héon *et al.*, 2007 ; Neidhart et Lamb, 2010). Notre étude a donc établi les balises théoriques pour repenser les formations initiales et continues des directions d'école.

D'ailleurs, les études empiriques sur le leadership des directions d'écoles catholiques (Bloom *et al.*, 2005 ; Gray *et al.*, 2007 ; Neidhart et Lamb, 2010) de langue française (Bouchamma *et al.*, 2005 ; Godin *et al.*, 2004 ; IsaBelle, 2013, 2017) ont précisé le besoin d'étudier les compétences nécessaires des directions d'école pour assurer les mandats spécifiques de ces écoles.

Enfin, de nos résultats, ont émergé quatre sous-indicateurs de compétence reliés à la promotion de la langue et de la culture et six autres sous-indicateurs reliés à la promotion de la foi et des valeurs qu'on ne retrouve pas dans la littérature scientifique ni dans les documents ministériels. Sur ce, il s'avère intéressant, pour les directions des conseils scolaires, de mener une réflexion autour de ces sous-indicateurs afin de proposer à leurs directions d'école de nouvelles stratégies et de nouvelles structures qui stimulent le changement et l'innovation.

Finalement, sur le plan théorique, notre étude a été menée dans deux milieux différents ce qui nous a permis de constater l'influence du contexte social sur les représentations sociales des participants quant aux compétences recherchées. Bref, les résultats de notre étude permettent d'enrichir le corpus de connaissances dans le domaine de l'administration éducative.

## **5.5 Les limites de la recherche**

Si notre recherche apporte plusieurs contributions, force est de constater qu'elle comporte des limites qu'il importe de présenter.

D'abord, notre choix des milieux de recherche a été justifié par notre volonté d'enrichir notre regard sur les compétences des directions catholiques de langue française. Nous avons mené

notre étude dans deux milieux où l'école catholique cohabite avec un système public, et où l'école de langue française œuvre dans un milieu minoritaire ou en coexistence avec une autre langue. Enfin, nous avons cherché deux contextes où l'école catholique de langue française est subventionnée par le gouvernement et protégée par des lois constitutionnelles. Nous avons donc choisi de conduire notre étude en Ontario et en Wallonie-Bruxelles. Cependant, nous connaissons le contexte éducatif et social de l'Ontario comme nous avons vécu dans ce milieu les dix dernières années, ce qui n'est pas le cas en Wallonie-Bruxelles, d'où la première limite de notre étude. En fait si nous avions disposé de plus de temps et de ressources financières nous aurions séjourné plus longtemps dans ce milieu. Par conséquent, il nous semble qu'il nous manque une certaine connaissance du contexte éducatif et social en Belgique, pour mieux interpréter les résultats, ce qui influence indéniablement la crédibilité de la recherche. Toutefois, pour nous aider à clarifier des sujets en lien avec le contexte social et éducatif en Wallonie-Bruxelles, nous avons fait appel au professeur à l'Université Catholique de Louvain que nous avons rencontré lors de notre séjour et qui nous avait aidé à répondre à nos questions sur le contexte local et à clarifier quelques notions en lien avec le milieu sociolinguistique et catholique belge.

Une autre limite de notre étude concerne le choix de nos participants. Il aurait été souhaitable que nous acceptions dans chacun des milieux la participation de trois membres de la direction de conseil scolaire : un directeur de l'éducation, un responsable du dossier de la francophonie et un responsable du dossier de la catholicité. Or, comme nous l'avons décrit dans la procédure du recrutement à la section 3.3, en Wallonie-Bruxelles, la structure des conseils scolaires n'inclut pas de responsable de dossiers pour la francophonie et pour la catholicité. La structure des conseils scolaires ainsi que les responsabilités des membres de ces conseils diffèrent dans nos deux contextes. Bref, le choix entourant le recrutement des catégories de participants peut avoir affecté les résultats de notre étude.

Enfin, une dernière limite concerne l'identité du chercheur. Les participants aux entrevues semi-dirigées étaient au courant que le chercheur principal est un prêtre catholique. Rappelons que nous avons nous-mêmes mené toutes les entrevues. Il se peut donc que des participants aient été influencés, par notre identité, par exemple en répondant d'une manière biaisée aux questions de l'entrevue, en respectant les normes établies dans le milieu catholique, pour être appréciés par le chercheur. Sur ce, et malgré tous les efforts d'objectivité, l'attente du chercheur, ses

motivations personnelles et son identité peuvent avoir influencé les propos des participants afin de faire plaisir au chercheur, soit la désirabilité sociale, pour refléter les valeurs partagées dans sa communauté et l'attente sociale de l'interviewer au détriment de l'expression véridique des opinions personnelles. Toutefois, mentionnons que deux participants ont souligné être plus à l'aise de discuter des défis et des difficultés de l'école catholique devant un prêtre que devant un chercheur laïque.

Nous avons énuméré les limites dont nous sommes conscient en lien avec le choix de nos milieux de recherche, les difficultés liées au recrutement, l'identité du chercheur. Ces limites peuvent affecter la rigueur scientifique de notre recherche que ce soit par rapport à la crédibilité, à la transférabilité, la fiabilité et l'équilibre. Il serait intéressant de répéter cette étude en corrigeant certaines de ces limites. Sur ce, les acteurs scolaires doivent utiliser avec prudence nos résultats s'ils désirent réviser leurs pratiques ou leurs programmes de formations à la lumière de nos résultats.

## Conclusion

Notre recherche avait pour but d'identifier, à partir des représentations sociales des participants, (1) les indicateurs de compétence de la promotion de langue française et de la culture francophone ainsi que (2) les indicateurs de compétence de la promotion de la foi et des valeurs catholiques chez les directions d'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle. Pour y arriver, nous avons mené une recherche qualitative en adoptant une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018) qui repose sur une démarche d'analyse qualitative *du* contenu des représentations sociales (Dany, 2016) en partant de la méthode de l'analyse *de* contenu (Paillé et Mucchielli, 2008).

Pour répondre à notre première question de recherche, neuf indicateurs de compétence pour la promotion de la langue française et de la culture francophone ont été identifiés. Pour répondre à notre deuxième question, dix indicateurs favorisant la promotion de la foi et des valeurs catholiques ont été proposés. En outre, un indicateur de compétence en lien avec la composante de l'attitude pour la promotion des deux mandats spécifiques de l'école catholique de langue française a émergé des propos de nos participants. Qui plus est, les résultats de notre recherche comportent des sous-indicateurs de compétence qui émergent des propos de nos participants. Il est fort possible que ces sous-indicateurs puissent donner lieu à des pistes de recherches que nous développons ci-dessous.

En somme, l'analyse des représentations sociales de nos participants a contribué à l'avancement de la connaissance scientifique dans le domaine du leadership des écoles catholiques de langue française. Nous avons évoqué dans le dernier chapitre les différents indicateurs de compétences en lien avec nos questions de recherche. Notre travail de recherche nous a permis de faire deux apprentissages que nous désirons partager en guise de conclusion.

Le premier est en lien avec le mandat de l'école de langue française en milieu de valorisation linguistique. Tout au long de notre étude, nous avons souligné que le contexte sociolinguistique façonne différemment nos deux milieux de recherche. Il est vrai que l'école de langue française demeure un agent essentiel de *culturation* et de construction identitaire en contexte de valorisation linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2008, 2016 ; Landry et Allard, 2016), cependant, le contexte politique dans lequel évolue cette école peut interférer quant au rôle que joue l'école de langue française. Peu de participants en Wallonie-Bruxelles ont abordé la

compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone comparativement aux participants ontariens. Rappelons que la communauté francophone en Belgique détient une *reconnaissance politique* du statut de la langue française ce qui lui assure certains pouvoirs législatifs et administratifs dans le domaine de l'éducation et de la culture ce qui n'est pas le cas pour l'Ontario. Nous sommes loin de proposer d'appliquer le modèle belge au contexte canadien ; une telle proposition est irréaliste et non viable étant donné que chaque contexte diffère par son histoire. Cependant, les résultats de notre étude nous permettent de remettre en question *la politique de la reconnaissance* d'aménagement linguistique. N'est-il pas temps, à la veille du 25<sup>e</sup> anniversaire de la pleine gestion des écoles de langue française, en Ontario, de penser à une nouvelle politique qui, loin d'offrir aux citoyens de s'adresser dans la langue officielle de leur choix, assure la pérennité de leur héritage linguistique et culturel en collaboration avec l'école de langue française ?

Le deuxième apprentissage concerne le mandat de l'école catholique. Nous sommes conscient d'un courant soit l'abolition des écoles catholiques. Ce courant se retrouve dans nos deux milieux de recherche ainsi que dans d'autres régions où se trouve un financement public à un système scolaire religieux (Grace, 2003 ; Jackson, 2003 ; Johnson, 2005 ; Radio-Canada, 2017 ; Short, 2002). Toutefois, l'analyse des représentations sociales de nos participants nous mène à considérer une autre tendance qui peut nuire à l'école catholique : celle de « la perte de sens de l'identité ». En effet, la majorité de nos participants ont soulevé le besoin de mieux comprendre l'identité et l'originalité de l'école catholique d'aujourd'hui. Plusieurs de nos participants trouvent que l'école catholique a besoin de mener une réflexion critique sur la foi et la catholicité à l'heure des changements constants de la société afin de transmettre un message cohérent et audible auprès des nouvelles générations sur son originalité et sa raison d'être. Cette tendance de « la perte de sens de l'identité » retrouvée dans les représentations sociales de nos participants doit mobiliser les responsables de l'éducation catholique. En fait, la plus grande instance responsable de l'éducation catholique à l'échelle mondiale a souligné la nécessité d'une telle mobilisation comme elle trouve qu'« il est urgent de redéfinir l'identité de l'école catholique pour le XXI<sup>e</sup> siècle » (CEC, 2014, p. 12).

Si les résultats de notre étude apportent un éclairage intéressant sur les compétences des directions d'école pour assurer les deux mandats de l'école catholique de langue française, force est de constater que d'autres études devraient être menées afin de poursuivre notre travail et de

trouver des réponses aux questions suivantes : comment les compétences de la promotion des deux mandats spécifiques de l'école catholique de langue française peuvent-elles être développées chez les directions d'école ? Ces indicateurs de compétence sont-ils universels ? Comment ces compétences peuvent-elles se développer ?

À la lumière de ce que nous avons appris dans les différentes entrevues que nous avons menées, nous tentons de proposer nos hypothèses. Il apparaît dans nos résultats que la formation de la direction d'école constitue un fil conducteur dans les propos des participants. D'ailleurs, la majorité d'entre eux en ont soulevé la nécessité. C'est pourquoi nous pouvons supposer que la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone et celle de la promotion de la foi et des valeurs catholiques ne sont pas des compétences innées : elles doivent être développées durant la formation initiale des directions d'école catholique de langue française et renforcées à travers des formations continues.

De même, notre étude, menée dans deux contextes différents, visait à mettre en lumière la réalité vécue dans chacun des contextes. L'analyse des représentations sociales de nos participants nous fait comprendre que la compétence de la promotion de la langue française et de la culture francophone ainsi que celle de la promotion de la foi et des valeurs catholiques sont deux compétences influencées par le contexte. De là, les formations continues doivent tenir compte du contexte dans lequel se situe l'école catholique de langue française.

Enfin, plusieurs de nos participants ont souligné qu'ils font face à des réalités et des défis dans leur exercice de leadership, réalités qui n'existaient pas il y a quelques années. Évidemment, la compétence ne peut être statique, mais plutôt évolutive et dynamique, tout comme la société et le milieu. De là, l'importance de développer des formations qui outillent les directions d'école à promouvoir la langue française et la culture francophone ainsi que la foi et les valeurs catholiques dans un contexte de changement continu. Bref, si les formations initiales peuvent développer chez les futures directions d'école les connaissances, les habiletés et les attitudes en lien avec les mandats spécifiques de l'école catholique, les formations continues peuvent, à leur tour, consolider leur apprentissage à la lumière du contexte local, des défis et des tendances retrouvés dans la société.

Plusieurs pistes de recherche peuvent être présentées pour compléter notre étude et consolider ces résultats. Vu que notre recherche vise à identifier à partir d'un devis méthodologique les

indicateurs de compétence chez les directions d'école en lien avec les mandats spécifiques de l'école catholique de langue française en milieu de valorisation linguistique et culturelle, il serait fort intéressant de mener d'autres recherches empiriques dans d'autres milieux afin de trianguler les données. Nous n'avons pas trouvé d'étude qui s'est attardée sur les compétences des directions d'école en lien avec le leadership catholique et le leadership francophone. Dans ces deux domaines, les études se limitent à proposer des modèles de leadership (Daniels, 2013 ; Godin et *al.*, 2004 ; Lapointe, 2002 ; Schuttloffel, 2008 ; Weatherall, 2011), d'où l'importance de mener d'autres recherches sur ce sujet. Ces recherches doivent tenir compte de la correction de certaines des limites que nous avons identifiées dans notre étude afin de rehausser la rigueur scientifique des données.

En outre, nos résultats ouvriront la voie pour une recherche de développement d'objet pédagogique. Il serait pertinent de mener une étude, en Ontario et en Wallonie-Bruxelles, sur les programmes de formation disponibles pour les futures directions d'école catholique de langue française. Une telle recherche proposerait un nouveau programme de formation à la lumière des indicateurs de compétences identifiés dans notre étude et dans les futures études sur ce sujet. Qui plus est, de telles recherches pourraient offrir aux directions d'école un référentiel de compétence pour les directions d'école afin de répondre à leur besoin (Boyle, Haller et Hunt, 2016 ; IsaBelle, 2017). Pour mieux comprendre l'impact du contexte sociolinguistique sur le mandat de l'école de langue française, une étude comparative entre différents milieux de recherche serait intéressante. Cette recherche aidera à compléter nos données et à cibler l'importance du rôle des politiques adoptées aux niveaux législatifs et administratifs dans la promotion de la langue française et de la culture francophone.

Nos résultats indiquent auprès de nos participants une certaine perte du sens de l'identité de l'école catholique. Cela nous conduit à proposer une recherche-action auprès des différents acteurs scolaires (élèves, personnel, directions, parents et membre du conseil scolaire) des écoles catholiques. Ce type de recherche aura comme objectif d'agir pour changer les choses ce qui incite les chercheurs à « voir les choses dans des voies qui sont utiles aux individus et aux communautés » (Girod-Séville et Perret, 2002, p. 17). Tout compte fait, une telle recherche peut dès lors stimuler les directions des conseils scolaires catholiques à appuyer le changement et l'innovation pour redéfinir l'identité de l'école catholique et répondre aux différents défis rencontrés (CEC, 2014).

## Références

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset, Suisse : DelVal.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Paris : Érès.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28 (1), 1-7.
- Anfara, V., Brown, K. et Mangione, T. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31 (7), 28-38.
- Assemblée de la francophonie de l'Ontario (2016). *Immigration francophone : la clé pour l'avenir de l'Ontario français*. Repéré à <https://monassemblee.ca/immigration-francophone-la-cle-pour-lavenir-de-lontario-francais/>
- Assemblée des évêques catholiques de l'Ontario (2005). *Mission : l'école catholique de langue française en Ontario*. Repéré à <http://www.opeco.ca/ecoles-catholiques/EDR538v5.pdf>
- Assemblée des évêques catholiques de l'Ontario (2018). *Renouveler la promesse : lettre pastorale pour l'éducation catholique*. Repéré à [http://www.cccb.ca/site/images/stories/pdf/Renouveler\\_la\\_promesse\\_Lettre\\_pastorale.pdf](http://www.cccb.ca/site/images/stories/pdf/Renouveler_la_promesse_Lettre_pastorale.pdf)
- Association canadienne d'éducation de langue française (2008). *Pour des interventions favorisant la construction d'une identité francophone : définition, modèle et principes directeurs*. Repéré à [http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF\\_Feuillet-synthese-CI.pdf](http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Feuillet-synthese-CI.pdf)
- Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques (2015). *Éducation catholique : mythes et réalités*. Repéré à <http://www.afocsc.org/representation/mythes-et-realites/>
- Bandeira-De-Mello, R. et Garreau, L. (2011). L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la théorisation enracinée (MTE) : panacée ou mirage ?, *Recherches qualitatives*, 30 (2), 175-202.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman & Company.

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck Université.
- Baudelot, C., Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : Documentation française.
- Baus, M. (2019). *Pisa 2018 : Nos élèves reculent encore un peu en lecture, mais tout n'est pas négatif*. Repéré à <https://www.lalibre.be/belgique/enseignement/pisa-2018-nos-eleves-reculent-encore-un-peu-en-lecture-5de540c5d8ad58130db82190>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 545-565.
- Bellavance, A. (2008). *Les compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire : représentations sociales d'acteurs de conseil d'établissement* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à <http://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/29516?locale=fr>
- Belmonte, A., et Cranston, N. (2009). The religious dimension of lay leadership in Catholic schools: Preserving Catholic culture in an era of change. *Journal of Catholic Education*, 12 (3), 294-319.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 509-526.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Bloom, G., Castagna, C., Moir, E. et Warren, B. (2005). *Blended coaching: Skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Bloom, G., Castagna, C. et Warren, B. (2003). More than mentors: Principal coaching. *Leadership*, 23, 20-23.
- Boerema, A. J. (2011). A research agenda for Christian schools. *Journal of Research on Christian Education*, 20, 28-45.
- Boland, M. J. et Ross, W. H. (2010). Emotional intelligence and dispute mediation in escalating and de-escalating situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 40 (12), 3059-3105.
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- Bouchamma, Y., David, M. et St-Germain, M. (2005). Leadership et stress en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education*, 40 (2), 285-303.

- Bouhon, M. (2009). *Recherche sur les représentations sociales de l'histoire et de son enseignement auprès des enseignants d'histoire en Communauté française de Belgique et au Grand-Duché de Luxembourg* (thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique). Repéré à [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF_01/view)
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, L. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boyle, M. J., Haller, A. et Hunt, E. (2016). The leadership challenge: Preparing and developing Catholic school principals. *Journal of Catholic Education*, 19 (3), 293-316.
- Brailovsky, C. A., Miller, F. et Grand'Maison, P. (1998). L'évaluation de la compétence dans le contexte professionnel. *Service social*, 47 (1-2), 171-189.
- Bryk, A., Lee, V. et Holland, P. B. (1983). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Buchanan, M. (2013). Leadership dimensions in the exercise of leadership in a religious school context. Dans M. Buchanan (dir.), *Leadership and religious schools: International perspectives and challenges* (p. 127-144). New York : Bloomsbury Academic.
- Bush, T. et Chew, J. (1999). Developing human capital: Training and mentoring for principals. *Compare*, 29, 41-52.
- Canavan, K. (2001). Leadership succession in Catholic schools: Planned or unplanned? *Catholic Education*, 5 (1), 72-84.
- Catholic Education Commission in Victoria (2005). *Leadership in Catholic schools, development framework and standards of practice*. Repéré à [http://www.lsfvic.catholic.edu.au/\\_uploads/files/development-framework-and-standards-of-practice.pdf](http://www.lsfvic.catholic.edu.au/_uploads/files/development-framework-and-standards-of-practice.pdf)
- Centre fédéral Migration (2016). *La migration en chiffres et en droit*. Repéré à [https://www.myria.be/files/MIGRA16\\_FR\\_AS.pdf](https://www.myria.be/files/MIGRA16_FR_AS.pdf)
- Centre permanent pour la citoyenneté et la participation (2012). *Les réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Repéré à <http://cpcp.be/etudes-et-prospectives/collection-au-quotidien?start=25>

- Charbonneau, F. (2012). L'avenir des minorités francophones du Canada après la reconnaissance. *Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 163-186.
- Ciriello, M. J. (1997). *The principal as spiritual leader: Formation and development for Catholic school leaders*. Washington, DC : United States Catholic Conference.
- Coghlan, V. et Thériault, J.-Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire*. Repéré à [https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Apprentissage-du-francais-milieu-minoritaire\\_revue-documentaire.pdf](https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Apprentissage-du-francais-milieu-minoritaire_revue-documentaire.pdf)
- Coleman, J. S. et Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York : Basic Books.
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite scolaire des élèves*. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/10/Recueil-Pratiques-de-gestion-favorisant-la-reussite.pdf>
- Collier, J. (2013) Models of Christian education. *TEACH Journal of Christian Education*, 7 (1), 4-7.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Repéré à <http://cnn.com/2017/01/03/politics/rebecca-ferguson-trump-inauguration/index.html>
- Congrégation pour l'éducation catholique (1977). *L'école catholique*. Repéré à [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_fr.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_fr.html)
- Congrégation pour l'éducation catholique (1982). *Le laïc catholique, témoin de la foi dans l'école*. Repéré à <http://www.clerus.org/clerus/dati/2001-07/04-13/Laic.html>
- Congrégation pour l'éducation catholique (1997). *L'école catholique au seuil du troisième millénaire*. Repéré à [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_27041998\\_school2000\\_fr.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_fr.html)
- Congrégation pour l'éducation catholique (2014). *Éduquer aujourd'hui et demain : une passion qui se renouvelle*. Repéré à [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_fr.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_fr.html)
- Conseil de l'éducation et de la formation (2012). *Neuf compétences à développer pour diriger et piloter une école fondamentale du réseau libre catholique aujourd'hui*. Repéré à [http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/FoCEF/Les\\_comp\\_tenc\\_es\\_des\\_directions.pdf](http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/FoCEF/Les_comp_tenc_es_des_directions.pdf)

- Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (2011). *Programme de développement des leaders*. Repéré du site : [https://www.ecolecatholique.ca/user\\_files/users/63/Media/CECCEPROGRAMMEDedeveloppementdesLEADERSversion20oct2011.pdf](https://www.ecolecatholique.ca/user_files/users/63/Media/CECCEPROGRAMMEDedeveloppementdesLEADERSversion20oct2011.pdf)
- Conseil des ministres de l'Éducation au Canada (2019). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE – Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Repéré à : [https://www.cmec.ca/582/PISA\\_2018.html](https://www.cmec.ca/582/PISA_2018.html)
- Conseil supérieur de la langue française (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>
- Convey, J. J. (2012). Perceptions of Catholic identity: Views of Catholic school administrators and teachers. *Journal of Catholic Education*, 16 (1), 187-214.
- Cook, T. J. (2001). *Architects of Catholic culture: Designing and building Catholic culture in Catholic schools*. Washington : National Catholic Educational Association.
- Cook, T. J. et Durow, W. P. (2008). The upper room: A university-archdiocesan partnership to develop leaders for Catholic schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 11 (3), 355-369.
- Cook, T. J. et Simonds, T. A. (2011). The charism of 21st-century Catholic schools: Building a culture of relationships. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14 (3), 319-333.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coughlan, P. et Lead, T. M. (2009). *The mission of the Catholic school and role of the principal in a changing Catholic landscape*. Repéré à <https://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1275&context=theses>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks : SAGE.
- Creswell, J.W. et Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>e</sup> éd). Thousand Oaks: SAGE.
- Cucchi, M. (2018). *Les combats historiques des Franco-Ontariens*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1136412/franco-ontariens-lutte-combat-reglement-loi-francophonie-ontario-politique>

- Dalley, P. et Demers, S. (2012). *Recherche en construction identitaire et en communication orale*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/monographie16.pdf>
- Daniels, M., (2013). *Perceptions of the Catholic secondary school: Presidents and principals of six dioceses in Northern California regarding their faith, leadership practices and preparations* (thèse de doctorat, University of San Francisco, États-Unis). Repéré à <http://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=diss>
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Denning, S. (2010). *The problem with servant leadership*. Repéré à [http://stevedenning.typepad.com/steve\\_denning/2010/04/o-lord-its-hard-to-be-a-humble-leader.htm](http://stevedenning.typepad.com/steve_denning/2010/04/o-lord-its-hard-to-be-a-humble-leader.htm)
- Deschênes, A.-A. et Capovilla, P. (2016). L'auto-efficacité émotionnelle : un facteur à considérer pour expliquer la santé psychologique au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 22, 173-186.
- Deschênes, A.-A., Dussault, M. et Frenette, C. (2011). Développement et validation de l'échelle d'auto-efficacité émotionnelle chez les gestionnaires. *Psychologie du travail et des organisations*, 17, 477-490.
- Deschênes, A.-A., Dussault, M. et Frenette, É. (2014). Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de directions d'établissement d'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 37 (4), 1-22.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/document/conditions-essentielles-a-reussite-partenariats-ecole-famille-communaute/>
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Deveau, K. (2008). Construction identitaire francophone en milieu minoritaire canadien : « Qui suis-je ? », « Que suis-je ? ». *Francophonies d'Amérique*, 26, 383-403.
- Deveau, K., Allard, R. et Landry, R. (2008). Engagement identitaire francophone en contexte minoritaire. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en*

*milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 73-120).  
Montréal : Fides.

Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 81-94). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans R. Ghiglione, C. Bonnet et J.-F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive* (vol. 3, p. 111-174). Paris : Dunod.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 45 (405), 189-195.

Donlevy, J. K. (2003). Catholic schools and open boundaries: The inclusion of non-Catholic students. *Canadian Journal of Education*, 27 (1), 101-118.

Donlevy, J. K. (2008). The common good: Catholic schools and the inclusion of non-Catholic students. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion and Education*, 29 (2), 161-71.

Donlevy, J. K. (2009). Catholic school administrators and the inclusion of non-Catholic students. *Journal of Educational Administration*, 47 (5), 586-608.

Dulude, É. et IsaBelle, C. (2018). Les stratégies ministérielles ontariennes : assurer une cohérence pour accroître un leadership efficace dans les écoles. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 195-219). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dupas, F. (2018). *Le plus fort déclin de la fréquentation hebdomadaire des églises enregistré depuis des décennies*. Repéré à <https://www.infocatho.fr/plus-fort-declin-de-frequentation-hebdomadaire-eglises-enregistre-decennies/>

Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 4. Repéré à [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html)

Éducation francophone (2008). *Taux d'exogamie*. Repéré à <https://www.francophoneeducation.ca/fr/statistiques/taux-dexogamie>

Enseignement catholique (2014). *Mission de l'école chrétienne : projet éducatif de l'enseignement catholique*. Repéré à [http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission\\_EC\\_web\\_01.pdf](http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission_EC_web_01.pdf)

Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2<sup>e</sup> éd.). Philadelphia, PA : Westview Press.

- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 119-161). New York : Macmillan.
- Fan, W. et Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.
- Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (2014). *Pour s'exprimer dans notre langue*. Repéré à [https://fesfo.ca/wp-content/uploads/2017/01/RPT\\_PourSexprimerDansNotreLangue\\_Consultation2014.pdf](https://fesfo.ca/wp-content/uploads/2017/01/RPT_PourSexprimerDansNotreLangue_Consultation2014.pdf)
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). *Fédérer pour réussir*. Repéré à <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001436745>
- Fishman, J. A. (1990). What is reversing language shift and how can it succeed? *Journal of Multicultural Development*, 11 (1), 5-36.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 563-583.
- Gaffié, B. (2005). Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité. *Journal international sur les représentations sociales*, 2 (1), 6-19.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27 (2), 78-103.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21 (1-2), 87-126.
- Gélinas-Proulx, A. et Shields, C. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education*, 39 (1), 1-24.
- Gérin-Lajoie, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *The Alberta Journal of Educational Research*, 42 (3), 267-279.

- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le rôle contradictoire de l'école dans la construction des identités plurilingues. *Éducation et sociétés plurilingues*, 24, 27-40.
- Gérin-Lajoie, D. (2012). Mieux comprendre le rapport à l'identité. Dans S. Lamoureux et M. Cotnam (dir.), *Prendre sa place : parcours et trajectoires en Ontario français* (p. 149-154). Ottawa, Canada : Éditions David.
- Gérin-Lajoie, D. (2016). Le rôle des écoles des minorités de langue officielle au Canada. Dans A. Delcroix, J.-Y. Cariou, H. Ferrière et B. Jeannot-Fourcaud (dir.), *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles* (p. 57-76). Paris : L'Harmattan.
- Gilbert, A., Le Touzé, S., Thériault, J. Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Repéré à <http://www.ctf-fce.ca/f/programs/francophone/francaise/rapport/index.htm>
- Giles, H. et Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 63, 69-99.
- Goddard, R., Hoy, W. et Woolfolk, H. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Godin, J., Lapointe C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonie d'Amérique*, 18, 63-76.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 83-108). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Grace, G. (2003). Educational studies and faith-based schooling: Moving from prejudice to evidence-based argument. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 149-167.
- Gray, C., Fry, B., Bottoms, G. et O'Neill, K. (2007). *Good principals aren't born—they're mentored: Are we investing enough to get the school leaders we need?* Atlanta, GA : Southern Regional Education Board.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York : Paulist Press.

- Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2 (2-3), 43-49.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (p. 191-215). Thousand Oaks : SAGE.
- Gurr, D., Drysdale, L. et Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26 (4), 371-395.
- Hall, J. (2007). The life of the leader. Dans J. Drexler (dir.), *Schools as communities: Educational leadership, relationships, and the eternal value of Christian schooling* (p. 41-57). Colorado Springs, CO : Purposeful Designs.
- Haut conseil de l'éducation. (2006). *Recommandation pour le socle commun*. Repéré à [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/19/26.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf)
- Héon, L., Lapointe, C. et Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Recherches féministes*, 20 (1), 83-99.
- Hill, N. E. et Chao, R. K. (2009). *Families, schools and adolescent: Connecting research, policy, and practice*. New York : Teachers College Press.
- Hobbie, M., Convey, J. et Schuttloffel, M. (2010). The impact of Catholic school identity and organizational leadership on the vitality of Catholic elementary schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14 (1), 7-23.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Institut de leadership de l'Ontario (2013). *Le cadre de leadership de l'Ontario*. Repéré à [http://www.lsfvic.catholic.edu.au/\\_uploads/files/development-framework-and-standards-of-practice.pdf](http://www.lsfvic.catholic.edu.au/_uploads/files/development-framework-and-standards-of-practice.pdf)
- IsaBelle, C. (2013). Directions et futures directions d'école franco-canadienne : sentiment d'efficacité personnelle de leurs compétences pour gérer une école en contexte de valorisation linguistique et culturelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 36 (3), 204-228.
- IsaBelle, C. (2017). 101 acteurs de l'éducation s'expriment : les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française au Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (2), 15-53.
- IsaBelle, C. et Chiasson, R. (2018). Relations école-famille-communauté : indispensables pour la réussite des élèves. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 277-305). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Isabelle, C., Weatherall, L. et Gélinas-Proulx, A. (2011). Le dispositif VeLTIC : pour les leaders scolaires de la francophonie canadienne pluriethnique. Dans J. Roque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 159-176). Winnipeg, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Jackson, R. (2003). Should the state fund faith-based schools?: A review of the arguments. *British Journal of Religious Education*, 25 (2), 89-102.
- Jeziorski, A. (2014). *Étude des représentations sociales du développement durable dans une perspective didactique : une contribution à la formation des enseignants à l'éducation au développement durable* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada et Université Aix-Marseille, France).
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1993). Les représentations sociales : regard sur la connaissance ordinaire. *Sciences humaines*, 27, 22-24.
- Johnson, H. (2005). Reflecting on faith schools: An exercise in the sociological imagination *International Journal of Children's Spirituality*, 10 (2), 115-121.
- Jolicœur, E. (2015). Comparaison des choix méthodologiques employés dans les thèses québécoises en éducation utilisant le concept des représentations sociales : une revue de la documentation scientifique. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6 (1), 99-110.
- Joseph, E. A. (2002). Faith leadership. Dans T. C. Hunt, E. A. Joseph et R. J. Nuzzi (dir.), *Catholic schools still make a difference: Ten years of research, 1991–2000* (p. 3-20). Washington : National Catholic Educational Association.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophone*, 13 (1), 80-92.
- Kelle, U. (1995). *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice*. London, R.-U. : SAGE.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un développement macroscopique. *Revue canadienne des langues modernes*, 46 (3), 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans J. Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche multidisciplinaire sur le français au Canada*. Leipzig, Allemagne : Leipziger Universitätsverlag.

- Landry, R. et 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 (3), 561-592.
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. Moncton, Canada : Éditions d'Acadie.
- Landry, R. et Allard, R. (2000). Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada. *Diversité Langues*. Repéré à <http://www.teluq.quebec.ca/diversité>
- Landry, R. et Allard, R. (2016). Bilinguisme et construction identitaire d'élèves d'écoles de langue anglaise au Québec. *Minorités linguistiques et société*, 7, 18-47.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). Bilingual schooling of the Canadian Francophone minority: A cultural autonomy model. *International Journal of Sociology of Language*, 185, 133-162.
- Landry, R., Forgues, E. et Traisnel, C. (2010). Autonomie culturelle, gouvernance et communautés francophones en situation minoritaire au Canada. *Politique et sociétés*, vol. 29, 1, 91-114.
- Langlois, L. (2002). Un leadership éthique : utopie ou nécessité ? Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (p. 75-93). Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (p. 37-48). Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Lapointe, C. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 39-50). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lapointe, C. (2011, septembre). *Le leadership en milieu minoritaire*. Communication présentée au 64<sup>e</sup> Congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française, Ottawa, Canada. Repéré à [www.acelf.ca/c/fichiers/Actes2011\\_A14.pptx](http://www.acelf.ca/c/fichiers/Actes2011_A14.pptx)
- 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.
- Laporte, C. (2017). *L'Église belge passe au rapport*. Repéré à <https://www.lalibre.be/actu/belgique/l-eglise-belge-passe-au-rapport-59ecc249cd7095e2f71222eb>

- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 5-7.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétence*. Montréal : Guérin.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 35-57.
- Laurier, M. D. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple. *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, 11 (1), 4-17.
- Lavery, S. D. et Hine, G. S. C. (2013). Catholic schools principal: Promoting student leadership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 17 (1), 41-66.
- Lawrence, T., Burton, L. et Nwosu, C. (2005). Refocusing on the learning in integration of faith and learning. *Journal of Research on Christian Education*, 14 (1), 17-50.
- L'Express* (2018). *Les écoles laïques réclament des règles d'admission « cohérentes » pour les écoles catholiques*. Repéré à <https://l-express.ca/les-ecoles-laiques-reclament-des-regles-dadmission-coherentes-pour-les-ecoles-catholiques/>
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Leclerc, J. (2016). *L'aménagement linguistique dans le monde : l'état belge – données démolinguistiques*. Repéré à [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/belgiqueetat\\_demo.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/belgiqueetat_demo.htm)
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- Lecoq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (1), 11-37.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Léger, R. (2014). De la reconnaissance à l'habilitation de la francophonie canadienne. *Francophonie canadienne et pouvoir*, 37, 17-38.
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their leadership*. Repéré à <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.

- Leurebourg, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Canadian Journal of Education*, 36 (3), 272-297.
- Levasseur, G. (1993). *Le statut juridique du français en Ontario*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M. et Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70.
- Manno, B. (1985). *Those who would be Catholic school principals: Their recruitment, preparation, and evaluation*. Washington : National Catholic Educational Association.
- Martins, A., Ramalho, N., et Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in school: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mayan, M. J. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey et D. Sluyter (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (p. 3-31). New York : Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. et Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P. et Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63 (6), 503-517.
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Ungerleider, C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36 (1), 177-197.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42 (1), 31-55.

- McCrimmon, M. (2010). *Why servant leadership is a bad idea*. Repéré à <http://www.management-issues.com/opinion/6015/why-servant-leadership-is-a-bad-idea/>
- McEvoy, F. (2006). *How is religious leadership understood and practiced by principals in Catholic secondary schools in South Australia?* (thèse de doctorat, Catholic University, Melbourne, Australie).
- McKinney, S. J. et Hill, R. J. (2010). Mission and presence: Contemporary challenges for Catholic schools in Scotland and continuation of the preferential option for the poor. *Journal of Research on Christian Education*, 19, 240-260.
- Meirieu, P. (2005). *Si la compétence n'existait pas... il faudrait l'inventer*. Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf>
- Mellor, G. J. (2005). *Reimagining the Catholic school: An exploration of principals' responses to changing contexts of the contemporary Catholic school* (thèse de doctorat, Australian Catholic University, Fitzroy). Repéré à <http://dlibrary.acu.edu.au/digitaltheses/public/adt-acuvp14.25102006/index.html>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63-S67.
- Miller, J. M. (2006). *The Holy See's teachings on Catholic schools*. Manchester, NH : Sophia Institute Press.
- Ministère de la Communauté française (2007). *Améliorer la direction des établissements scolaires : rapports de la communauté française de Belgique*. Repéré à [http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c0470468a8b46b1a841a2107506efe1fdd8c7f97&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri\\_super\\_editor/dri\\_editor/documents/Publications/ameliorer\\_la\\_direction\\_des\\_etablissements\\_scolaires.pdf](http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c0470468a8b46b1a841a2107506efe1fdd8c7f97&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri_super_editor/dri_editor/documents/Publications/ameliorer_la_direction_des_etablissements_scolaires.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario : pour l'éducation en langue française*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Partenariat avec les parents : politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario*. Repéré à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involvement/FS\\_PE\\_PolicyFr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involvement/FS_PE_PolicyFr.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011). *Politique de participation des parents : faire participer les parents à l'école*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/policy.html>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012). *Stratégie ontarienne en matière de leadership*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/OLSQuickFactsFr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Évaluation du rendement des directions d'école et des directions adjointes*. Repéré à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/PPA\\_ManualFr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/PPA_ManualFr.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/renewedVisionFr.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2005). *Programme d'évaluation des directions d'école*. Repéré à <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/evalf/ProgrammeDevaluationDesDirectionsDecole.pdf>
- Morency, J.-D., Caron-Malenfant, É. et MacIsaac, S. (2017). *Immigration et diversité : projection de la population du Canada et de ses régions, 2011 à 2036*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-551-x/91-551-x2017001-fra.htm>
- Morlaix, S. (2007). *Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ?* (thèse de doctorat, Université de Bourgogne, France). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00206041/document>
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image, son public* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Mulligan, J. (2007). Challenges for Catholic schools in Canada. Dans G. Grace et J. O'Keefe (dir.), *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in the 21st century* (p. 125-145). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Nanhou, V., Desrosiers, H. et Belleau, L. (2013). *La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/collaboration-parent-ecole.pdf>
- Neidhart, H. (2014). The faith leadership role of the principal: What the research suggests. Dans K. Engebretson (dir.), *Catholic schools and the future of the church* (p. 143-161). New York : Bloomsbury Academic.
- Neidhart, H. et Lamb, J. (2010). Faith leadership and the primary principal: An expanding role in Catholic schools. *Journal of Catholic School Studies*, 82 (2), 13-28.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H. et Story, P. A. (2010). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818.

- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2010). *Rapport provincial de l'OQRE sur les résultats des écoles secondaires au test de mathématiques, 9<sup>e</sup> année, et au test provincial de compétences linguistiques, 2009-2010*. Repéré à <https://www.eqao.com/fr/tests/docs-gestion-analyse-donnees/rapport-technique-resume-2009-2010.pdf>
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2016). *Rapport provincial des écoles élémentaires : résultats des écoles élémentaires aux tests en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année) et cycle moyen (de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année)*. Repéré à <http://www.eqao.com/fr/tests/resultats/Pages/rapport-provincial-elementaire-2016.aspx>
- Ognaligui, C. T. (2013). *Représentations sociales de la sexualité de jeunes fréquentant des lycées gabonais en lien avec les stratégies de prévention des infections transmissibles sexuellement* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada).
- Organisation internationale de la francophonie (2014). *La langue française dans le monde*. Repéré à <http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/projet/Rapport-OIF-2014.pdf>
- Ouellet, L., Couture, L. et Gauthier, G. (2000). *Les TIC et la réussite éducative au collégial*. Chicoutimi, Canada : Collège de Chicoutimi.
- Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education* (6<sup>e</sup> éd.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paul, J.-J. et Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif? *Éducation et sociétés*, 15, 19-43.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Peterson, K. et Kelley, C. (2001). Transforming school leadership. *Leadership*, 31 (1), 8-11.
- Petrides, K. V. et Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., Furnham, A. et Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. Dans G. Matthews, M. Zeidner et R. Roberts (dir.), *Emotional intelligence : Knowns and unknowns*. Oxford : Oxford University Press.

- Petrides, K. V., Pita, R. et Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Philion, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada).
- Pilote, A. (1999). L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire. *Éducation et francophonie*, 27 (1), 31-45.
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 275-317). Montréal : Fides.
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Cahiers canadiens de sociologie*, 37 (2), 169-195.
- Pilote, A., Magnan, M.-O. et Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues : une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 6, 65-98.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, É. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38 (1), 1-23.
- Prior, C. M. (2018). The perceptions and practices of school leaders in Christian education national. *International Journal of Christianity & Education*, 22 (2), 128-141.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexions sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39 (2), p. 6-22.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D., Hutchinson, J. M. et Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22, 83-91.
- Radio-Canada (2017). *Abolir le financement public des écoles catholiques, est-ce possible ?* Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1062523/ontario-fin-financement-conseils-scolaires-catholiques>
- Radio-Canada (2017). *Immigration dans les écoles catholiques et publiques : un double système encore pertinent en Ontario ?* Repéré à <https://ici.radio->

canada.ca/nouvelle/1017970/immigration-enfants-ontario-ecoles-catholiques-publiques-financement

- Radio-Canada (2018). *Kathleen Wynne défend le programme d'éducation sexuelle*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1089018/kathleen-wynne-programme-education-sexuelle>
- Radio-télévision belge de la Communauté française (2013). *De moins en moins de catholiques en Belgique, pas en phase avec l'Église*. Repéré à [https://www.rtf.be/info/societe/detail\\_de-moins-en-moins-de-catholiques-en-belgique-pas-en-phase-avec-l-eglise?id=7936194](https://www.rtf.be/info/societe/detail_de-moins-en-moins-de-catholiques-en-belgique-pas-en-phase-avec-l-eglise?id=7936194)
- Radio-télévision belge de la Communauté française (2016). *Répartition des religions en Belgique francophone*. Repéré à [https://www.rtf.be/info/societe/detail\\_la-religion-en-belgique-francophone?id=9199469](https://www.rtf.be/info/societe/detail_la-religion-en-belgique-francophone?id=9199469)
- Ramognino, N. (1984). Questions sur l'usage de la notion de représentation en sociologie. Dans C. Bélisle, B. Schiele et S. A. E. Hadj (dir.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes : recherches sur les représentations* (p. 209-225). Paris : CNRS.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rieckhoff, B. S. (2014). The development of faith leadership in novice principals. *Journal of Catholic Education*, 17 (2), 25-56.
- Riverin-Simard, D., Spain, A. et Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Les Cahiers de la recherche en éducation*, 4 (1), 59-91.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 687-707.
- Roche, D. (2009). *Réaliser une étude de marché avec succès*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Rocque, J. (2008). *Évolution des clientèles scolaires et défis de la direction d'école en milieu francophone minoritaire de l'Ouest canadien*. Repéré à [https://ustboniface.ca/julesrocquevieux/file/C\\_0424\\_Rocque.pdf](https://ustboniface.ca/julesrocquevieux/file/C_0424_Rocque.pdf)
- Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens. *Forum pédagogies*, 24-31.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roffey, S. (2012). Developing positive relationship in schools. Dans R. Sue (dir.), *Positive relationships: Evidence-based practice across the world* (p. 145-162). New York : Springer.

- Rope, F. et Tanguy, L. (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Rousseau, M., Thivierge, J., Potvin, P. et Brooks, S. (2013). *La relation école-famille-communauté et la persévérance scolaire : recension des écrits*. Repéré à [http://www.pierrepotvin.com/8.%20Banque%20d%27outils/Mobilys\\_E-F-C.pdf](http://www.pierrepotvin.com/8.%20Banque%20d%27outils/Mobilys_E-F-C.pdf)
- Sägesser, C. (2012). *Le déclin de la pratique religieuse en Belgique*. Repéré à [http://www.o-re-la.org/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=241:le-déclin-de-la-pratique-religieuse-en-belgique&Itemid=85&lang=fr](http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=241:le-déclin-de-la-pratique-religieuse-en-belgique&Itemid=85&lang=fr)
- Samson, A. (2018). L'orientation scolaire en milieu minoritaire francophone : L'interface entre l'identité culturelle et l'identité vocationnelle. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 59-70). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 139-152). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schuttlöffel, M. J. (1999). *Character and the contemplative principal*. Washington : National Catholic Educational Association.
- Schuttlöffel, M. J. (2008). *Contemplative Leadership that creates a culture of continuous improvement*. Washington : National Catholic Educational Association.
- Secrétariat général de l'enseignement catholique (2012). *Répartition de la population scolaire dans l'enseignement catholique (2011-2012)*. Repéré à <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1344>
- Servais, O. et Baudaux, A. (2012). *Éthos de l'école catholique : choisir un établissement, transmettre des valeurs, s'identifier à un collectif*. Repéré à

[http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Service\\_segec/etude/DEF\\_HS\\_actes\\_congres\\_2012\\_bassedef.pdf](http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Service_segec/etude/DEF_HS_actes_congres_2012_bassedef.pdf)

- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York : Routledge.
- Shimabukuro, G. (2008). Toward a pedagogy grounded in Christian spirituality. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 11 (4), 505-521.
- Short, G. (2002). Faith-based schools: A threat to social cohesion? *Journal of Philosophy of Education*, 36 (4), 559-572.
- Sinardet, D. (2008). Territorialité et identités linguistiques en Belgique. *Hermès*, 5, 141-147.
- So-Jung, K., Kyoung-Seok, K. et Yeong-Gyeong, C. (2014). A literature review of servant leadership and criticism of advanced research. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8 (4), 1154-1157.
- Spears, L. C. (1998). *Insights on leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership*. New York : Wiley.
- Statistique Canada (2008). *Baisse de la participation à des services religieux*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-630-x/2008001/article/10650-fra.htm>
- Statistique Canada (2011). *L'enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/index-fra.cfm?HPA>
- Statistique Canada (2017). *Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada*. Repéré à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-fra.pdf>
- Striepe, M. et O'Donoghue, T. (2014). Servant leadership in a Catholic school: A study in the Western Australian context. *Education Research and Perspectives: An International Journal*, 41, 130-153.
- Striepe, M., Clarke, S. et O'Donoghue, T. (2014). Spirituality, values and the school's ethos: Factors shaping leadership in a faith-based school. *Issues in Educational Research*, 24 (1), 85-97.
- Sullivan, J. (2006). Faith schools: A culture within a culture in a changing world. Dans M. de Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson et A. McGrady (dir.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (p. 937- 947). Dordrecht : Springer.

- Sylvestre, P.-F. et Lévesque, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 7-39). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tafani, É., Haguel, V. et Ménager, A. (2007). Des images de marque aux représentations sociales : une application au secteur de l'automobile. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 73, 27-46.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *Revue internationale de l'éducation familiale*, 36 (2), 97-116.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29 (1), 5-27.
- Traisnel, C. (2014). Francophonies minoritaires au Canada et Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens : les voies contrastées de la participation des communautés à la gouvernance linguistique, *Cahiers du Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain*, 11. Repéré à <https://journals.openedition.org/mimmoc/1408>
- Tubbs, J. E. et Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (9), 17-26.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vatican II. (1965). *Gravissimum educationis*. Repéré à [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_fr.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_fr.html)
- Vincent, J. W. (2014). *Représentations sociales de la réussite/échec scolaire d'élèves haïtiens arrivés à l'école secondaire québécoise après le séisme en Haïti le 12 janvier 2010, ainsi que celles d'enseignants et de directions d'école*. (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).
- Watkins, C. S. et Howard, M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21 (1), 17-46.
- Weatherall, L. (2011). *Le leadership en milieu minoritaire franco-canadien : l'apport du dispositif VeltIC* (mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à [http://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/20187/3/Lisa\\_Weatherall\\_2011\\_These.pdf](http://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/20187/3/Lisa_Weatherall_2011_These.pdf)

Zenit. (2016). *Progression du nombre des catholiques dans le monde*. Repéré à <https://fr.zenit.org/articles/progression-du-nombre-des-catholiques-dans-le-monde-141/>

## **Annexe A : Guide de l'entrevue semi-dirigée pour les membres du conseil scolaire en Ontario**

### **I. Questions d'identification :**

- 1. Quel poste occupez-vous au conseil ? Depuis combien de temps ?**
- 2. En tout, combien d'années d'expérience dans le système catholique francophone possédez-vous ?**
  - a. À la surintendance ?
  - b. À la direction ?
  - c. À l'enseignement ?
- 3. Quel est votre plus haut niveau d'études ?**
  - a. Dans quel domaine ? En quelle année l'avez-vous reçu ?
- 4. Quel est votre âge ?** moins de 30 ans, entre 30 et 40 ans, 41 et 50 et 51 et 60 ans, 61 et plus

### **II. Questions générales :**

#### **1. Quelles sont vos responsabilités au conseil ?**

Pourriez-vous m'expliquer vos principales responsabilités et tâches ?

#### **2. Décrivez-moi le milieu catholique francophone dans lequel vous travaillez.**

Comment sont les gens, les parents ? Quelle est la particularité de ce milieu ? En dehors de l'école, retrouvons-nous une communauté catholique francophone (relations entre école, parents, paroisse, organismes, club, associations...) ? Pourquoi ?

#### **3. Parlez-moi de l'école de langue française en Ontario.**

Quelles sont ses caractéristiques ? Quelle est la raison d'être de l'école ? Quel est son mandat dans le milieu ontarien ? Qu'en est-il de la réussite des élèves ?

#### **4. Comment voyez-vous l'école catholique en Ontario ?**

Quelles sont ses caractéristiques ? Quelle est sa raison d'être ? Quel est son mandat ? Pourquoi en Ontario retrouvons-nous des écoles catholiques publiques ? Qu'en est-il de la réussite des élèves ?

#### **5. En 2017, que représente pour vous l'école catholique de langue française en Ontario ?**

Quel est son apport à la société ontarienne aujourd'hui ? Pourquoi est-il important d'avoir une école catholique de langue française aujourd'hui ?

**a. Quels sont ces défis ?** Comment pourrait-elle les surmonter selon vous ?

**b. Comment sera-t-elle dans 10 ans ?** (phénomène d'assimilation, de sécularisation) ?  
Pourquoi ?

*N. B. Pour les questions thématiques, nous posons au directeur général les questions des deux thèmes ci-dessous. Cependant, nous posons au responsable du dossier de la francophonie seulement les questions du thème A et au responsable du dossier de la catholicité les questions du thème B.*

### **III. Question thématique A : le mandat de l'école de langue française**

**1. Quelles compétences vos directions d'école doivent développer pour favoriser le mandat de l'école de langue française en Ontario ?**

(Connaissances, habiletés, attitudes ou qualités personnelles). Pourquoi ? Les directions d'école ont-elles développé ces compétences ?

**2. Nommez 3 ou 4 des pratiques que vos directions d'école ont implantées pour assurer la promotion de la francophonie dans leur école ? Dans la communauté ?**

Des stratégies qui touchent les élèves, les enseignants, la culture de l'école, la communauté. Pourquoi ces stratégies ou pratiques vous semblent importantes ?

**3. Quelles sont les attentes de la communauté (parents, associations...) quant à sa direction d'école et sa gestion d'une école de langue française ?**

Quels genres d'attentes ? Qu'est-ce qui anime ces attentes ? Sur quoi sont-elles fondées ?

**4. Proposez-vous des ateliers de formation pour vos directions d'école qui portent sur le mandat spécifique de l'école de langue française ?**

Dans quel cadre ? Quels sont les thèmes ou les dimensions qui devraient être ciblés dans une formation pour les nouvelles directions d'école de langue française ? Pourquoi ?

**5. Voici une mise en situation : une nouvelle direction d'école (qui ne vient pas de l'Ontario) vient d'être nommée dans votre conseil. Elle vous demande de l'aider pour assurer le mandat spécifique de l'école de langue française. Que lui diriez-vous ?**

En d'autres termes, quelles sont vos propres attentes envers vos directions d'école quant au mandat de la francophonie ? Pourquoi trouvez-vous que ces compétences sont importantes ?

### **IV. Question thématique B : Le mandat de l'école catholique**

**1. Quelles compétences vos directions d'école doivent développer pour favoriser le mandat de l'école catholique en Ontario ?**

(Connaissances, habiletés, attitudes ou qualités personnelles). Pourquoi ? Les directions d'école ont-elles développé ces compétences ?

**2. Nommez 3 ou 4 des pratiques que vos directions d'école ont implantées pour assurer la promotion de la catholicité dans leur école ? Dans la communauté ?**

Des stratégies qui touchent les élèves, les enseignants, la culture de l'école, la communauté. Pourquoi ces stratégies ou pratiques vous semblent importantes ?

**3. Quelles sont les attentes de la communauté (parents, associations...) quant à sa direction d'école et sa gestion d'une école catholique ?**

Quels genres d'attentes ? Qu'est-ce qui anime ces attentes ? Sur quoi sont-elles fondées ?

**4. Proposez-vous des ateliers de formation pour vos directions d'école qui portent sur le mandat spécifique de l'école catholique ?**

Dans quel cadre ? Quels sont les thèmes ou les dimensions qui devraient être ciblés dans une formation pour les nouvelles directions d'école catholique ? Pourquoi ?

**5. Voici une mise en situation : une nouvelle direction d'école (qui ne vient pas de l'Ontario) vient d'être nommée dans votre conseil. Elle vous demande de l'aider pour assurer le mandat spécifique de l'école catholique. Que lui diriez-vous ?**

En d'autres termes, quelles sont vos propres attentes envers vos directions d'école quant au mandat de la catholicité ? Pourquoi trouvez-vous que ces compétences sont importantes ?

Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ou compléter une réponse ?

Merci beaucoup d'avoir accepté de répondre à nos questions. C'est très apprécié !

## **Annexe B : Guide de l'entrevue semi-dirigée pour les membres de la direction d'école en Belgique**

### **I. Questions d'identification :**

- 5. Combien y a-t-il d'élèves et d'enseignants dans votre école ?**
- 6. En tout, combien d'années d'expérience à la direction possédez-vous ?**
  - a. Combien d'années en enseignement ? Quel niveau ? Où en Belgique ?
- 7. Quel est votre plus haut niveau d'études ?**
  - a. Dans quel domaine ? En quelle année l'avez-vous reçu ?
- 8. Quel est votre âge ?** moins de 30 ans, entre 30 et 40 ans, 41 et 50 et 51 et 60 ans

### **II. Questions générales :**

#### **1. Quelles sont vos responsabilités dans l'école ?**

Pourriez-vous m'expliquer vos principales responsabilités et tâches ?

#### **2. Décrivez-moi le milieu catholique francophone dans lequel vous travaillez.**

Comment sont les gens, les parents ? Quelle est la particularité de ce milieu ? En dehors de l'école, retrouvons-nous une communauté catholique francophone (relations entre école, parents, paroisse, organismes, club, associations...) ? Pourquoi ?

#### **3. Parlez-moi de l'école francophone en Belgique.**

Quelles sont ses caractéristiques ? Quelle est la raison d'être de l'école ? Quel est son mandat dans le milieu belge ? Maîtrise de la langue et promotion de la culture

#### **4. Comment voyez-vous l'école catholique en Belgique ?**

Quelles sont ses caractéristiques ? Quelle est sa raison d'être ? Quel est son mandat ? Pourquoi en Belgique retrouvons-nous des écoles catholiques publiques ?

#### **5. En 2017, que représente pour vous l'école catholique francophone en Belgique ?** Quel est son apport à la société belge aujourd'hui ? Pourquoi est-il important d'avoir une école catholique francophone aujourd'hui ?

- a. Quels sont ces défis ?** Comment pourrait-elle les surmonter selon vous ?
- b. Comment sera-t-elle dans 10 ans ?** Pourquoi ?

### **III. Question thématique A : le mandat de l'école francophone quant à la maîtrise de la langue et la promotion de la culture**

#### **1. Quelles compétences vous ont aidé ou vous aident à assumer le mandat de l'école francophone en Belgique ?** (Connaissances, habiletés, attitudes ou qualités personnelles)

- a. Y a-t-il d'autres compétences que vous aimeriez développer pour assumer ce mandat ?** Lesquelles ? Pourquoi ? Qui peut vous aider à les développer ?

**2. Nommez 3 pratiques que vous mettez en place pour assurer la promotion de la langue française et de la culture auprès de vos élèves, de votre personnel et de la communauté.** Comment avez-vous appris ces stratégies ou pratiques ? Connaissez-vous d'autres stratégies ou pratiques utilisées par d'autres collègues dans d'autres écoles ?

**3. Quelles sont les attentes de la communauté (parents, associations...) quant à sa direction d'école et sa gestion d'une école francophone ?** Quels genres d'attentes ?

**4. Comment vivez-vous la gestion de votre école francophone ?**

(joie, stress, tension, sérénité, incertitude quant à la promotion de son mandat)

**a. Y a-t-il des défis dans la gestion de l'école quant à la promotion de son mandat ?**

Quels sont ces défis ? Comment pourriez-vous les surmonter ?

**5. Avez-vous reçu des formations qui portent sur le mandat spécifique de l'école francophone ?** Celles-ci ont été offertes par qui ?

**a. Selon votre expérience, quels sont les thèmes ou les dimensions qui devraient être ciblés dans une formation pour les nouvelles directions d'école francophone ?**

Pourquoi ?

**6. Voici une mise en situation : une nouvelle direction d'école vient d'être nommée. Elle vous demande de l'aider pour assurer le mandat spécifique de l'école francophone. Que lui diriez-vous ?**

En d'autres termes, comment peut-elle améliorer la maîtrise de la langue chez ces élèves et la promotion de la culture francophone ? Qu'est-ce qu'elle doit savoir ou faire pour favoriser le mandat de son école francophone ?

#### **IV. Question thématique B : *Le mandat de l'école catholique***

**1. Quelles compétences vous ont aidé ou vous aident à assumer le mandat de l'école de catholique en Belgique ?** (Connaissances, habiletés, attitudes ou qualités personnelles)

**a. Y a-t-il d'autres compétences que vous aimeriez développer pour assumer ce mandat ?** Lesquelles ? Pourquoi ? Qui peut vous aider à les développer ?

**2. Nommez 3 pratiques que vous mettez en place pour assurer la proposition de la foi chrétienne auprès de vos élèves, de votre personnel et de la communauté.** Comment avez-vous appris ces stratégies ou pratiques ? Connaissez-vous d'autres stratégies ou pratiques utilisées par d'autres collègues dans d'autres écoles ?

**3. Quelles sont les attentes de la communauté (parents, associations...) quant à sa direction d'école et sa gestion d'une école catholique ?** Quels genres d'attentes ? Qu'est-ce qui anime ces attentes ? Sur quoi sont-elles fondées ?

**4. Comment vivez-vous la gestion de votre école catholique ?** (joie, stress, tension, sérénité, incertitude quant à la promotion de son mandat)

**a. Y a-t-il des défis dans la gestion de l'école quant à la promotion projet éducatif chrétien ?** Quels sont ces défis ? Comment pourriez-vous les surmonter ?

**5. Avez-vous reçu des formations qui portent sur le mandat spécifique de l'école catholique ?** Celles-ci ont été offertes par qui ?

**a. Selon votre expérience, quels sont les thèmes ou les dimensions qui devraient être ciblés dans une formation pour les nouvelles directions d'école catholique ?** Pourquoi ?

**6. Voici une mise en situation : une nouvelle direction d'école vient d'être nommée dans votre conseil. Elle vous demande de l'aider pour assurer le projet éducatif chrétien de l'école catholique. Que lui diriez-vous ?**

En d'autres termes, comment peut-elle assurer le mandat spécifique de cette école ? Qu'est-ce qu'elle doit savoir ou faire pour favoriser le mandat de son école catholique ?

Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ou compléter une réponse ?

Merci beaucoup d'avoir accepté de répondre à nos questions. C'est très apprécié !

## Annexe C : Formulaire de consentement à la recherche



Université d'Ottawa | University of Ottawa

Faculté d'éducation | Faculty of Education  
145, Jean Jacques Lussier  
Ottawa ON K1N 6N5

### Les représentations sociales des acteurs scolaires: compétences des directions d'école pour gérer les écoles catholiques de langue française canadiennes et belges

Madame/Monsieur,

Notre recherche tente d'étudier les représentations sociales des directions d'écoles et des membres de l'administration des conseils scolaires quant aux compétences des directions d'écoles pour favoriser les mandats de la pérennité de la langue française, de la culture francophone et de la transmission des valeurs et de la foi catholiques. Nous menons notre recherche dans deux contextes où les écoles catholiques de langue française sont en contexte de valorisation linguistique et culturelle : l'Ontario (Canada) et la Wallonie (Belgique).

Cette recherche est menée par M. Ziad Maatouk dans le contexte d'une thèse de doctorat et elle est supervisée par Mme Claire IsaBelle, Ph. D. de la Faculté d'éducation et a reçu l'approbation du Comité universitaire de déontologie.

**Procédure :** Votre participation est nécessaire pour mieux identifier les compétences des directions d'école quant à la promotion de la mission de l'école catholique de langue française. Votre participation au projet de recherche implique :

- 1) une entrevue semi-dirigée de 45 à 60 minutes dans votre école.
- 2) l'enregistrement de l'entrevue afin d'assurer la fiabilité des données et de faciliter la transcription des données pour que ces dernières soient mieux codées et formatées pour être ensuite traitées

**Risques :** Votre participation à l'entrevue ne comporte aucun risque. L'anonymat des conseils scolaires, des écoles et des participants sera protégé tout au long du processus de la recherche. Aucune identité ne sera divulguée.

**Bénéfice :** En participant à cette étude, vous allez contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation des administrateurs scolaires. Votre participation à l'entrevue nous aidera à rédiger un recueil des compétences de leadership favorables au développement des mandats des écoles catholiques de langue française. Les résultats de notre étude permettront aux conseils scolaires à mettre en place une formation adaptée pour leurs directions. De même, ces résultats seront utiles pour mieux comprendre la contribution du contexte éducatif (politique ministérielle, l'engagement du conseil scolaire, etc.) dans la promotion des différents mandats de l'école catholique de langue française afin de favoriser la réussite éducative des élèves.

**Participation volontaire :** Votre signature atteste que vous avez été informé des exigences de la recherche proposée et que vous acceptez d’y participer. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire et vous avez le droit d’interrompre votre participation en tout temps et/ou de refuser de répondre à toute demande, et cela, sans subir de conséquences négatives. Si vous choisissez de vous retirer de l’étude, les données recueillies jusqu’à ce moment seront détruites. Nous mentionnerons dans le rapport final qu’un participant s’est retiré de l’étude.

**Confidentialité :** Toute l’information obtenue dans le cadre de notre étude demeurera confidentielle. L’accès aux données sera limité à la directrice de thèse et professeure Mme IsaBelle et le chercheur principal. Les données (formulaires, *verbatim*, notes de terrain, bandes audio, journaux de bord) seront conservées à l’Université d’Ottawa (bureau de la directrice de thèse) dans des lieux verrouillés pendant une période de cinq ans avant d’être détruites. De plus, des pseudonymes seront employés lors de la rédaction du rapport et toutes informations permettant de vous identifier ne seront pas publiées.

**Contact :** Toutes les questions concernant cette étude peuvent être adressées à Ziad Maatouk et Claire IsaBelle. Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l’éthique en recherche, Université d’Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca).

Si vous souhaitez être mis au courant lors de la publication des résultats, et/ou réviser les transcriptions de votre entrevue, veuillez inscrire votre intérêt sur ce formulaire.

Veillez conserver une copie de ce document dans vos dossiers.

**J’accepte de participer à cette étude menée par Ziad Maatouk, doctorant et supervisée par Claire IsaBelle, Ph. D. de la Faculté d’éducation de l’Université d’Ottawa.**

**Signature du participant :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

**Nom :** \_\_\_\_\_ (*inscrire le nom en lettres moulées*)

**Signature du chercheur :** \_\_\_\_\_ **Date :** \_\_\_\_\_

**J’aimerais être informé lors de la publication du rapport de recherche ou tout autre document pertinent.**

**J’aimerais recevoir par courriel sécurisé la transcription de mon entrevue. Je suis avisé que j’ai 10 jours pour apporter mes modifications ou remarques.**