

Le *care* et l'éthique du *care* chez les directions d'écoles de langue française pluralistes de la région Centre de l'Ontario

Michelle Boucher

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

Université d'Ottawa

Et à la

Faculté d'éducation

Dans le cadre des exigences du programme de doctorat en philosophie de l'Éducation (Ph. D.)
Concentration Société, culture et littératies

Directrice

Mme Phyllis Dalley, Université d'Ottawa

Jury

Mme Laurie Carlson-Berg, Université de Regina

Mme Sylvie Lamoureux, Université d'Ottawa

M. Nicholas Ng-A-Fook, Université d'Ottawa

Mme Mariette Théberge, Université d'Ottawa

*À Hortense, ma grand-mère,
Pour sa joie de vivre contagieuse*

*À Jacques, mon père,
Pour son amour des oiseaux et
sa surprenante créativité*

*À Angèle, ma mère,
Pour sa détermination à me voir m'accomplir*

Remerciements

La gratitude est joie, la gratitude est amour...la gratitude est en cela le secret de l'amitié, non par le sentiment d'une dette, puisqu'on ne doit rien à ses amis, mais par surabondance de joie commune, de joie réciproque, de joie partagée (Comte-Sponville, 1995).

Cette citation me permet d'exprimer, justement, toute ma gratitude envers les personnes qui m'ont épaulée, encouragée, admirée, orientée et aimée tout au long de mon cheminement au cours de cette aventure doctorale.

Michel, mon bien-aimé et sa valse continuelle entre évitement et présence pour me laisser l'espace requis tout en m'offrant la tendresse nécessaire. Alexandre et Corinne, mes enfants, qui n'ont cessé de me donner leur amour et leur soutien inconditionnels.

Mes amies, ces femmes qui m'ont encouragée et aidée, sans question ou résistance, quand j'avais besoin de références, d'informations ou d'écoute dans les moments de doute. Elles ont cru en moi.

Jean-Pierre, Kariat, Marguerite et Merlot, ces personnes/directions d'école qui, en entrevues, m'ont fait confiance et livré leur aventure professionnelle en vérité, sans détour, avec humour et abandon.

Toutes les personnes rencontrées au cours de mon cheminement professionnel en Ontario français qui m'ont offert des possibilités incroyables de croissance et de découverte.

Phyllis, ma directrice de thèse, qui m'a accompagnée tout au long de ma démarche pour faire émerger du fond de mon cœur et de mon esprit, cet espace de liberté nécessaire à la création de ma thèse. Guide discrète, intègre, impliquée, critique et juste.

Les membres de mon comité de thèse, Mariette, Nicholas et Sylvie, qui n'ont cessé de me demander de repousser mes limites et d'approfondir mes intuitions, par confiance et reconnaissance.

Laurie qui, à partir de son univers au centre du pays m'a offert une critique pertinente et honnête.

Et finalement, à tous ces autres dont les propos m'ont inspirée et aidée à accomplir mon travail d'écriture, ma synthèse intellectuelle et professionnelle. Leurs noms figurent en fin de document. Leurs écrits furent des références essentielles et déterminantes.

Résumé

L'idée m'est venue, après 35 ans de carrière en éducation de faire des études doctorales, question de boucler ma vie professionnelle par un exercice de synthèse significatif. Or au cours de cette carrière, j'ai eu à travailler quelques années avec des directions d'écoles élémentaires qui avaient à jongler, à la fois, avec le mandat de cette école particulière qu'est l'école de langue française en milieu minoritaire, avec la présence majoritaire d'enfants issus de l'immigration et avec les exigences de performance et d'efficacité telles que précisées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Je me suis demandé comment le *care* et l'éthique du *care* interviennent dans le processus de conciliation de ces différentes exigences dans ce contexte.

L'approche narrative (*narrative inquiry*) m'a offert la structure méthodologique requise pour réaliser mon travail de recherche. J'ai fait des entrevues phénoménologiques avec quatre directions d'école. Leurs récits d'expérience jumelés au mien ont permis d'explorer notre paysage du savoir professionnel puisque l'expérience est source de savoir. Les récits institutionnels issus du ministère et des conseils scolaires de district ont aussi offert une toile de fond à la réflexion. Le phénomène du *care*, sa forme et ses modalités d'expression dans le milieu scolaire a été au cœur de mes interrogations et de ma démarche.

Cette démarche, en fait, se présente sous la forme d'une thèse/récit en mode narratif qui se veut un collage esthétique de trois livres. Ainsi, dans le Livre des savoirs, j'explicité le *care* et présente la méthodologie de recherche. Ensuite, dans le Livre des conversations, j'ai organisé mes données sous la forme de onze conversations qui me permettent de livrer les propos des directions d'école ainsi que les récits institutionnels. Chaque conversation est suivie d'une décantation, premier niveau d'interprétation. Vient en troisième lieu, le Livre des méditations qui est le résultat de mon effort interprétatif, herméneutique et systémique pour expliciter et cerner le *care* et l'éthique du *care* dans le milieu scolaire. Je me suis appuyée sur les phases du *care* et les qualités morales qui y sont inhérentes (Tronto, 1993, 2009) pour présenter, à travers les propos de directions d'école, comment le phénomène du *care* prend forme dans leur paysage professionnel. J'ai jeté un regard particulier sur les besoins distinctifs des personnes et des écoles en contexte linguistique minoritaire dégageant ainsi que, s'il est possible de parler de *care* au plan individuel, il est aussi important d'en considérer la forme et les exigences au plan institutionnel. En supposant que le *care* est le reflet d'une éthique relationnelle, il m'a fallu

intégrer la notion d'éthique écologique dans ma réflexion sur les écoles en milieu linguistique minoritaire pour refléter l'importance de la composante communautaire dans la vision du *care*.

De cette façon, ma recherche contribue à placer le *care* en éducation dans le domaine public et à élargir les pourtours de la conception du *care* en tant qu'outil de consolidation ou de développement communautaire.

Abstract

The idea just happened, after thirty-five years in the field, that somehow it would be very interesting to wrap up my professional life by doing a Ph.D. in education. During those years, I had to work with elementary school principals who were juggling with the implementation of the French language minority school mandate; with the cultural diversity of the children in their school, and with the strategies to manage an effective and high performing school as directed by the Ministry of Education of Ontario. I started to wonder what part, if any, *care* and the ethics of *care* played in balancing all these expectations in this particular context.

The *narrative inquiry approach* gave me a methodological structure that seemed to be appropriate for my research. I conducted a series of phenomenological interviews with four elementary school principals. Assuming that experience is the foundation of knowledge, I considered that their professional stories, coupled with my own, allowed an exploration of our professional knowledge landscape. Institutional stories, as mainly told by documents from the Ontario ministry of Education and the district school boards, offer a proper background for my reflection. *Care* as a phenomenon is at the heart of my inquiry.

In fact, my inquiry is revealed in this document that I call «a storied thesis in a narrative mode» and conceptually, this thesis is an aesthetic collage consisting of three different books. The first one is *The Book of Knowledge* (Le livre des savoirs) in which I present the theory of *care* and the research methodology. Then, in *The Book of Conversations* (Le livre des conversations), my research data is presented as conversations between people, the data being the material from the interviews, my autobiography and documents from educational institutions. I have, in fact, narrated eleven of these conversations. A first level of interpretation is presented after each one in a section named «décantation». Finally, *The Book of Meditations* (Le livre des méditations) is my hermeneutical and systemic interpretation of the phenomenon of *care* and the ethics of *care* as revealed in the field of education and particularly in elementary schools. Tronto (1993, 2009) considers that *care* consists of four different but interdependent and complementary phases and that each one of these is triggered by moral qualities such as attentiveness, responsibility, competence to offer a good *care* and responsiveness to the *care* given. These phases and their moral qualities were helpful in understanding and interpreting how the

phenomenon of *care* is present (or not) in the professional landscape of the school principals. But I also considered how *care* and the moral qualities were useful as a way to understand and respond to the particular needs of the people who identify themselves as «Francophone». It is impossible then to distance the person from the community when it comes to adapt, adopt and assert one's connection to the French language and its culture(s). Thus, when it comes to French-language schools, it is impossible to ignore the important connections between its community members. It is basically a question of sustainability.

Doing so, it became obvious that if it is possible to discuss the moral qualities (which is the ethics of *care*) at an individual level, it is also interesting to reflect on these moral qualities at an institutional level when it comes to the French language communities. The ethics of *care* is a relational ethics that is primarily focused on individual needs. But the «need to belong», when you are part of a linguistic minority, has to be considered from an *ecological* ethics perspective; that is an ethics which integrates an ecosystemic view of those needs.

In this resides the main contribution of this research. I have presented *care* at an individual level through the professional knowledge landscape of elementary school principals. But I also have integrated *care* in the public domain of education through an ecosystemic ethical path focused on the interdependence between the members of French-language communities and their schools.

Une table de la matière

<u>Une thèse/récit en mode narratif</u>	2
<u>Le Livre des savoirs</u>	5
Prélude	
• À vous qui me lisez	6
• Ma rencontre avec le milieu linguistiquement minoritaire	8
• Une thèse/récit en mode narratif ou comment l'hybridation s'insère dans mon collage	14
• Un court instant de transition	18
Chapitre un Le care	20
• Le care ! Who cares ?	20
• Le care, philosophiquement parlant	23
• Le care et la relation avec le pouvoir	32
• Le care et l'éducation	36
Chapitre deux La méthodologie	44
1. L'approche narrative : un « messy puzzle » à apprivoiser	46
2. Le récit de vie et d'expérience	48
3. Un cadre ontologique...l'être au monde	51
4. Un cadre praxéologique...l'agir dans le monde	55
5. Un cadre épistémologique...connaître le monde	59
6. Les critères de rigueur de cette recherche narrative	65
7. Les outils d'opérationnalisation: la collecte des données	66
8. Les outils d'opérationnalisation : les méthodes d'écriture et d'analyse	70
En guise de conclusion, I	74
• La poésie du Mist	
<u>Le Livre des conversations</u>	76
Interlude	77
• Un portrait général des quatre directions d'école	79
• Quant à moi... après Pénétanguishene	80

- *Un survol de la région Centre de l'Ontario; paysage complexe qui s'insinue dans nos façons de vivre et de travailler* 82

Les conversations

- *Le comment des conversations ou l'écriture en mode dialogique* 87

Une première conversation

- *La réforme scolaire (1)* 91

Conversations en tête-à-cœur 101

- *Moi...direction d'école (ou pas)! (2)* 105
- *L'enfant élève (3)* 117
- *L'accueil (4)* 129
- *Et l'école de langue française dans tout ça? (5)* 147
- *Des politiques! Ou de la paperasse? (6)* 164
- *La légitimité du risque (7)* 177
- *Rêver l'école... Ressentir la réalité (8)* 187
- *La relève (9)* 198
- *Un pot-pourri d'idées splendides (10)* 206
- *Le care (11)* 217

En guise de conclusion, II 220

- *Avec les arbres vient la forêt*

Le Livre des méditations 221

L'envol méditatif 224

- *Des faits* 225
- *Des mots-pour-dire* 230
- *Des événements* 236

Le care à l'école, méditation sur un phénomène 241

- *Retours sur le care* 242

• <i>De l'attention à la réceptivité, au niveau de la personne</i>	248
• <i>Le paysage du savoir professionnel et l'expérience essentielle des directions d'école</i>	256
Les leçons de Monsieur Cartault	263
• <i>De l'attention à la réceptivité, au niveau institutionnel</i>	264
• <i>Suis-je encore dans le Mist ?</i>	272
<u>Conclusion générale</u>	277
<u>Références</u>	286

Liste des Photographies et autres Œuvres Visuelles

Photographie :

- Jackson Pollock at work in his studio- 1950; ARTstor Slide Gallery
2009 Pollock-Krasner Foundation / Artists Rights Society (ARS),
New York. ARTSTOR_103_41822000956746.
Permission reçue le 25 février 2015

6

- CF 000774 from the series Midway: Message from the Gyre
Photo by Chris Jordan
<http://chrisjordan.com/gallery/midway/#CF000774%2015x20>
Permission reçue le 8 décembre 2014

19

- Wright, D. (2014, novembre 15). Photo: *Foggy Day on Horkston Road*
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/legalcode>
<https://www.flickr.com/photos/dhwright/15615191029/>

75

- Jo-Anne Dreyer. Photo.
Craighleith Provincial Park. Collingwood (On).
Summer 2014. Permission reçue le 4 janvier 2015

102

Œuvres visuelles :

- Prindle, T. (2014, décembre 01). Dessin. Dreamcatcher
Copyright © Tara Prindle 2014
NativeTech: Native American Technology and Art.
<http://www.nativetech.org>

104

- Anne-Laure Maison (2011), collage *Tableau d'intimités (Prague)*
<http://www.annelauremaison.com>
Permission recue le 19 décembre 2014

222

*If it matters inside - inside the plant, inside the classroom, inside the office, inside the heart –
then nothing on earth can keep it from mattering on the outside.*

May we believe in and foster such a shaping hand in our own destinies.

(Holland, 1998, p. 211)

Une thèse/récit en mode narratif

À quoi s'attendre quand on lit une thèse/récit en mode narratif? L'importance que j'accorde à la réponse vient du fait que j'entrevois cette lecture comme une sorte de dialogue secret entre moi et vous, vous et moi. Dès lors, voici.

Le document est composé de trois parties distinctes que j'ai nommées le Livre des savoirs, le Livre des conversations, le Livre des méditations. Ces trois livres sont interdépendants et complémentaires, car les contenus de l'un inspirent ceux de l'autre et vice-versa. Au fur et à mesure de la lecture, on passe de la présentation des cadres référentiels à ma démarche (phénomène du *care* et méthodologie de recherche par l'approche narrative) tels que présentés dans le Livre des savoirs à l'incursion sur le terrain de la recherche grâce au Livre des conversations qui présente les données recueillies sous forme de conversations pour réaliser l'étude envisagée. Mes réflexions, en suivi à chaque conversation, se nomment *décantations*. Vient ensuite le Livre des méditations au cours desquelles émergent les leçons, c'est-à-dire les particularités théoriques et pratiques qui peuvent se dégager de cette recherche.

Imprégnée d'une perspective d'écologie profonde (que j'explicite dans la section du cadre épistémologique au chapitre de la méthodologie), ma réflexion est habitée par des références continues aux qualités d'une pensée complexe qui, dans ma recherche, s'applique à faire émerger une conception du *care* en éducation en milieu linguistiquement minoritaire et pluraliste. Je précise ici que ce terme - pluraliste- est choisi en fonction de la définition de Legendre (2005) qui souligne que le concept de pluralisme reflète «l'état d'une société dont les composantes sont marquées par la diversité ethnique, culturelle, idéologique, religieuse, etc. et dans laquelle cette diversité est reconnue, acceptée et valorisée» (p. 1054). Dans cette thèse, les termes pluraliste et diversifié sont utilisés de manière interchangeable pour désigner le milieu étudié.

Voici quelques précisions quant au contenu de chacun des livres.

Premièrement, **Le Livre des savoirs** regroupe les fondements, les concepts essentiels, la méthodologie et le contexte de cette recherche. Il se compose d'un préluce, du chapitre un sur le *care* et du chapitre deux sur la méthodologie. C'est ainsi que le **Prélude** sert de prétexte pour présenter certaines caractéristiques de mon document et pour situer le contexte de la recherche à

savoir le milieu linguistiquement minoritaire de la région Centre de l'Ontario, milieu qui a modulé, pendant près de 25 ans, mon expérience professionnelle et familiale. Il se termine par ma question de recherche. Le prélude est suivi du **Chapitre un** *Le care*, au cours duquel je précise les fondements philosophiques et éducationnels liés au *care* tout en situant sa pertinence pour ma recherche et du **Chapitre deux** La méthodologie, servant à dégager les modalités d'exécution de ma recherche, de type qualitatif/interprétatif et qui s'appuie essentiellement sur l'approche narrative (*narrative inquiry*); matériau d'opérationnalisation de ma démarche de chercheure. Finalement, c'est à la **Conclusion** du Livre des savoirs que je m'abandonne au brouillard- *the Mist!*

Deuxièmement, Le Livre des conversations propose de naviguer dans des récits de différents ordres qui représentent les données de la recherche et qui sont organisées sous la forme de conversations. Ce livre se compose d'un **Interlude** conçu comme un moment de transition et de mise en contexte des récits personnels et institutionnels. L'Interlude est suivi de onze **Conversations** en tant que telles. La majorité des conversations sont des discussions interactives entre moi et des directions d'école qui servent à livrer leurs propos sur leur expérience à la direction d'une école et qui ont été recueillis au cours d'entrevues. D'autres conversations sont conçues à l'aide de personnages et présentent les idées de différents chercheurs ainsi que mon étude de plusieurs documents afférents à la recherche particulièrement ceux du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Chaque conversation est suivie d'une *Décantation* qui propose une réflexion générale de ma part sur ce qui a été raconté/livré; décantation qui peut être agrémentée de propos de chercheurs, mais pas nécessairement.

En troisième lieu, je présente Le Livres des méditations, nommé ainsi suite aux explications de Cartault (1914) qui établit une distinction intéressante entre réfléchir et méditer dans la section du livre portant sur *la pensée contemplative*. C'est ainsi qu'il écrit «en réfléchissant, (...) on se représente les causes, les circonstances, les effets [d'un événement]; en méditant, on en tire une leçon » (p. 132) et de poursuivre « lorsqu'on médite, comme lorsqu'on réfléchit, on se concentre; mais la réflexion se fixe sur un sujet, la méditation l'ouvre, et en fait jaillir ce qu'il a de général et d'humain» (p. 132). Ainsi, le Livre des méditations présente trois parties distinctes. D'abord, l'**Envol méditatif** qui permet de jeter un regard différent et plus global sur les récits et les décantations à partir de trois thématiques particulières : des faits, des

mots-pour-dire et des événements. Cet envol rejoint les caractéristiques de Cartault (1914) sur la réflexion : « les faits, les aspects des choses se succèdent avec une rapidité prodigieuse (...) réfléchir, c'est retourner en arrière, c'est-à-dire les faire comparaître de nouveau, pour les examiner à loisir en les soustrayant à la fuite du temps» (p.131). Vient par la suite **Le *care* à l'école, une méditation sur un phénomène** où j'aborde d'abord le *care* à travers les qualités morales discutées par Tronto (1993, 2009) puis je jette un coup d'œil sur le paysage du savoir professionnel et l'expérience de *caring* dans la perspective de mon questionnement de recherche. En troisième partie, dans **Les leçons de Monsieur Cartault**, j'explicite dans une première leçon certains enjeux liés au *care* et aux qualités morales qui le sous-tendent dans un contexte institutionnel. D'autre part, au cours de la dernière leçon, je m'invite à repenser l'approche narrative, sa poésie, son *Mist* ! et son (dés)ordre (tout ce *Messy Stuff*) avec lesquels j'ai conçu cette thèse/récit en mode narratif. Et comme je suis en train de réaliser une démarche de Ph.D., le Livre des méditations devient en quelque sorte le Ph. du D.

Le Livre des méditations est suivi de la **Conclusion générale**, qui nous projette dans un futur potentiel à partir d'un présent réel et à la lumière d'un passé actualisé.

Finalement, ayant opté de travailler en mode narratif, je me suis permis de modifier, dans la présentation générale du texte, les caractères, la police ou l'espacement selon les sections. Ces changements sont des outils narratifs qui aident à distinguer le repérage et la mise en valeur de certaines composantes du texte telles les notes autobiographiques, les contenus des conversations ou ceux des décantations. J'ai aussi incorporé des images et autres artefacts au document pour enrichir son caractère esthétique et accentuer certains concepts, je pense ici au *Mist* de la page 74. De plus, par fidélité envers les propos de Dewey (1934/2005) et afin que mon expérience de doctorante devienne *une* expérience complète et vitale, je me dois d'intégrer à mon travail à la fois « de la pratique, de l'émotion et de l'intellect» (p. 81) et de l'art. J'ai cependant pris la peine d'indiquer les raisons qui motivent mes choix tout au long des pages d'écriture.

LE LIVRE DES SAVOIRS

*La connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes
à travers des archipels de certitudes.*

(Morin, 1999, p. 94)

Prélude

À vous qui me lisez

Il est aujourd'hui le premier jour de l'été. Me voici plongée, à nouveau, dans l'écriture de cette thèse/récit tandis que les questions ne cessent de se présenter les unes après les autres dans mon champ réflexif, chacune d'entre elles pressée de trouver sa réponse, évidemment.

Que veux-tu raconter, Michelle? Quelles formes vas-tu emprunter pour dégager l'enchevêtrement des idées, des pensées, des mots-pour-dire ? Qu'est-ce donc que ta voie/ta voix?

Tandis que pour certaines questions, des réponses émergent aisément, d'autres questions demeurent suspendues en attente de leurs réponses qui sont enfouies sous des couches d'évidences à effeuiller. La texture qui me permet d'illustrer ce qui occupe ma pensée ressemble beaucoup aux expressions visuelles du peintre Jackson Pollock qui, par une juxtaposition équilibrée et progressive de gouttelettes et de traits et une sorte de cavalcade de couleurs, fait émerger une œuvre sur un canevas bien ordinaire.

C'est un peu cela, l'écriture d'une thèse. Une succession de mots et de situations qui provoquent l'émergence d'idées dont les couches successives libèrent un grand portrait sensé, sensible.

Mon canevas, tout comme la toile du peintre, est délimité par un cadre, des mots/cadre : Contexte, Fondements, Méthodologie, Analyse, Voix, Posture, Paroles, Interprétations, Plausibilité, Éthique, Recherche, Philosophie.

Mots/cadre que j'organise et m'approprie au meilleur de mon entendement en cours d'écriture.



Jackson Pollock at work in his studio- 1950;
ARTstor Slide Gallery 2009 Pollock-Krasner
Foundation / Artists Rights Society (ARS),
New York. ARTSTOR_103_41822000956746.

Je vous invite à parcourir ma thèse/récit en mode narratif dans une sorte de cheminement mutuel et anonyme qui me lie à vous, la personne qui me lit et qui s'aventure.

Don't think...imagine
Don't touch ... connect
Don't move...journey
 (auteur(e) inconnu(e))

Après les trente-cinq années de mon parcours professionnel en éducation, le temps me semblait venu de fermer la boucle sur cette partie de mon univers. Cette thèse/récit est un morceau de ma vie, car, dit-on, «le récit est là, comme la vie» (Barthes, 1981, p.7). Mon écriture est portée non seulement par mon autobiographie, mais aussi par les propos d'une variété de chercheurs et de penseurs. Je relate aussi les récits de personnes qui ont eu l'amabilité de partager leur expérience professionnelle avec moi lors d'entrevues/discussions afin que je puisse explorer plus en profondeur le sens que l'on peut donner au savoir d'expérience des praticiens de l'éducation.

Mais avant d'aller de l'avant, il est nécessaire de présenter mon travail puisqu'il n'a pas la forme d'un document de thèse traditionnel. J'avoue que c'est ma rencontre avec la thèse de Renner (2001) et l'insistance de ma directrice et de tous les membres de mon comité de thèse qui m'a donné l'audace de poursuivre une démarche qui me ressemble. Et si je réfère à l'idée de forme, c'est que je prends une part de mon inspiration dans le domaine des arts visuels, du moins dans les termes. J'en suis arrivée à cela suite à une agréable conversation avec mon amie Marcelle Clément¹, artiste visuelle qui me dit :

Marcelle : Michelle, comment la vois-tu ta thèse ?

Moi : Comme quelque chose qui interpelle la personne qui me lit et qui lui propose des boucles de réflexion, de rétroaction. Ma thèse est en mouvance et organique. C'est comme un collage en trois dimensions et ce n'est pas du *scrapbooking*. J'aimerais y mettre de la poésie et de l'art, mais pas de vidéos. J'aimerais y mettre de la musique si je le pouvais, car la musique est un essentiel dans mon monde, dans ma vie.

Marcelle : Peut-être pourrais-tu te familiariser avec l'idée d'installation. Ça ne pourrait pas être comme les installations de Char Davies, par exemple, car une thèse n'est pas une installation à la

¹ Pseudonyme de son choix

fois interactive et virtuelle (Plohman, 2000), mais peut-être pourras-tu trouver une manière de présenter ta recherche qui invite à une démarche conjointe entre toi et la personne qui te lit, à jouer dans un espace visuel, à créer un monde.

Moi : Mais sans pousser jusqu'à l'installation, je pourrais peut-être penser en terme de collage; j'ai vu cela dans des publications collaboratives comme celle de Morawski et Palulis (2009). Ces auteurs parlent de collage/bricolage.

Marcelle : Intéressant que tu parles de collage, ça me fait penser aux artistes de la période *dada* qui à leur façon ont tenté de pousser sur la tradition (Stern, 2008) et sur les limites pour décrier les conditions difficiles de leur époque, celle de la Première Guerre Mondiale. *Dada* a été le terme choisi à ce moment-là pour unir les intellectuels et les artistes qui manifestaient leurs idéaux par leur art qu'ils fussent plasticiens ou poètes (Périers-Denis, 2014). Je pense ici à Kurt Schwitters qui a livré un nombre impressionnant de collages très intéressants. On dirait bien que ton mode de réflexion ressemble à un collage quand tu t'avances conceptuellement dans des perspectives issues des disciplines que tu intègres dans ton travail. Je constate que tu joues dans l'interdisciplinarité et que tu pousses sur la tradition en interpellant continuellement les personnes qui te lisent.

Moi : J'aime cette idée de collage, car en cours d'écriture, je pourrais semer un certain nombre de références visuelles qui viendront appuyer mon cheminement. Je réalise, en t'écoutant, que le collage dans les arts visuels peut ressembler à l'hybridation ou la métamorphose en biologie car dans le cas de l'Art ou de la Vie, la fusion/superposition/intégration des objets entraîne la création de quelque chose de nouveau à partir de l'ancien tandis que tous les éléments sont nécessaires et complémentaires dans ce mouvement créatif. On dirait bien que je pense tout haut en t'écoutant, ça prend forme. Un grand merci Marcelle, ce partage m'est très précieux. À bientôt!

Au sortir de cette conversation, des termes effleurent mon esprit : hybridation, installation, collage et bricolage qui me rappellent que j'ai des choix à faire et des questions méthodologiques à préciser. Mais avant de situer ces termes, je me dois de livrer un contexte particulier qui donne une raison d'être à toute ma démarche.

Ma rencontre avec le milieu linguistiquement minoritaire

Ma réflexion de chercheure s'incruste, en grande partie, dans un contexte bien précis soit celui de la francophonie minoritaire de l'Ontario que je présente à partir d'une petite capsule de mon histoire de vie.

★ Puisqu'il faut bien commencer quelque part, mon récit débute à l'été de mes quarante ans au cours duquel, pour des raisons économiques et familiales, j'ai passé une entrevue pour un poste d'enseignante de sciences dans une école secondaire de langue française en Ontario. Je quittais mon job de chargée de cours à la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke (Québec) pour replonger dans l'univers des disciplines scolaires en l'occurrence la biologie et la chimie que j'avais déjà enseignées dans ces polyvalentes du Québec qui regroupaient 4000 à 5000 jeunes de 15 à 18 ans!

Après l'entrevue, qui se déroule à Barrie (120 km au nord de Toronto), mon futur patron me fait comprendre que le travail en question n'est pas dans cette ville, mais bien à l'école secondaire Le Caron de Pénétanguishene², en pays Wendat³.

Péné ...quoi? Où ?

Et c'est ainsi qu'il me conduit à Pénétanguishene, me désigne l'école et m'amène à Lafontaine où je fais la rencontre de la Baie Georgienne. Ça y est! Je suis conquise à la fois par la beauté et l'immensité des paysages ainsi que par la situation géographique de l'école Le Caron (125 jeunes) qui est bordée par une forêt, par une prairie et à quelques minutes de marche des ruisseaux et marais de la baie de Pénétanguishene. Pour une enseignante de biologie, c'est décrocher le gros lot ! C'est presque de la démesure ! Une semaine plus tard, j'accepte le poste et c'est ainsi qu'à l'été de 1987, ma famille et les chiens, les oiseaux, les poissons, les tortues et les plantes, déménageons tous à Pénétanguishene...

...Et que, simultanément, s'amorce mon aventure en milieu minoritaire franco-ontarien. Une aventure qui s'est terminée, officiellement du moins, au moment de mon retrait de la vie professionnelle à l'automne 2009.

Ma plongée dans le milieu minoritaire francophone de Pénétanguishene, de Lafontaine et graduellement de l'Ontario a été beaucoup plus expérientielle qu'intellectuelle. Expérience qui s'est rapidement muée en engagement communautaire et politique. Avant mon séjour à Pénétanguishene, je n'avais jamais réalisé qu'une langue peut se perdre et qu'une langue est porteuse d'identification, de reconnaissance et d'appartenance étant donné que jusque-là, j'avais pratiquement toujours vécu en français et en milieu majoritaire. C'est à force de côtoyer mes élèves et leurs parents, mes collègues et mes partenaires communautaires que j'ai découvert cela. Il y a eu d'autres constats tel celui causé par les ruptures au sein de familles dont certains membres qui, de par leur choix de vivre en français et de voir cette reconnaissance passer

² Penetanguishene : the land of the white rolling sands; la terre des sables blancs qui roulent !

³ Wendat qui signifie insulaire fut nommé Huron et la région Huronie (Grands Lacs Huron, Ontario et Érié jusqu'à l'embouchure de la Grande-Rivière, le fleuve St-Laurent) par les missionnaires jésuites au moment de la colonisation de la Nouvelle-France. Ils étaient une confrérie de 5 tribus distinctes (<http://tourismewendake.ca>)

par le droit à l’instruction dans cette langue pour leurs enfants, se sont vus délaissés par les membres de leur fratrie; ou encore, celui des noms de famille qui, dans plusieurs régions, se sont anglicisés au cours du temps et c’est ainsi, par exemple que les *Lapierre* sont devenus des *Stoneman* ou que les *Cuillierier* sont devenus des *Spooner*!

Dans mon grand branlebas affectif et expérientiel, je découvre l’engagement individuel et collectif de personnes qui ont choisi de protéger la langue de leurs ancêtres. Je ne saisis pas, à ce moment-là, les fondements constitutionnels ou historiques qui servent d’appui aux revendications, mais je réalise rapidement que la vie d’une langue passe par la présence d’institutions qui la rendent visible sur la place publique. Il y a non seulement les institutions scolaires, mais aussi les institutions artistiques/culturelles et commerciales. Afficher en français, gagner sa vie en français et créer en français et ce, non seulement entre les membres d’une même famille fut-elle élargie, mais aussi dans l’environnement social, en dehors de l’école.

J’étais plongée dans *un moment de l’histoire des franco-ontariens* sans nécessairement en comprendre le sens ou la portée. Ainsi, par exemple, certains de mes collègues de Le Caron ont vécu et m’explicitent la période tumultueuse de l’École de la Huronie (parfois appelée École de la résistance)⁴ et à d’autres moments, on m’explique le «cas Marchand» et le «cas Mahé»⁵ (la fille de M. Marchand est l’une de mes élèves) et on célèbre les décisions de la cour qui, en s’appuyant sur la Charte canadienne des Droits et Libertés, rendent légitime la revendication des francophones de la région. Cette crise scolaire qui a commencé bien avant mon arrivée (en 1979) s’est conclue en 1989, par la construction de l’école secondaire Le Caron, qui jusqu’à ce moment n’est qu’une structure temporaire faite de classes portables accolées les unes aux autres.

C’est grâce aux décisions des instances juridiques que le ministère de l’Éducation de l’Ontario n’a plus le choix et qu’il accorde la subvention justifiant la construction de l’école. Marchildon et Marchand (2004) dans leur ouvrage sur la crise scolaire de Pénétanguishene explicitent et documentent cette part de l’histoire franco-ontarienne. Je présente ici quelques extraits de journaux de l’époque illustrant certaines prises de positions face à la situation entourant la création de l’école secondaire Le Caron.

⁴ Voir la section École de la résistance au site suivant : <http://crccf.uottawa.ca/passeport/IV/IVD1c/IVD1c03-1.html>

⁵ Deux cas de poursuite en cours suprême du Canada pour assurer le respect de la Constitution et de la Charte canadienne des droits et liberté dans le but de forcer les gouvernements provinciaux à accorder la gestion d’écoles dans la langue de la minorité. La *Politique d’aménagement linguistique de l’Ontario pour l’éducation en langue française* (Ministère de l’Éducation, 2004) donne un aperçu des problématiques juridiques inhérentes aux réalités des francophones en milieu linguistiquement minoritaire (p. 12-15). <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.html>

«The Mayor said in an interview yesterday," I have made it quite clear from the beginning that I would not be attending [l'ouverture officielle de l'école Le Caron]. I would be a hypocrite in attending and would be putting myself and the organizers of the event in an awkward position by attending." (...) "I have not missed a function to date, and don't intend to miss any" said the mayor yesterday. However, "I would feel out of place at this particular event, and the organizers wouldn't know what to do with me" he explained"

Graham Gardner, Adrienne, «Bellisle sticks by decision: won't attend Le Caron's opening» The Penetanguishene Citizen, 26 mars 1982.

(Marchildon et Marchand, 2004, p. 150)

«We should also paint it white because (Le Caron) will be one big white elephant, Barrie trustee Bill Straughan said».

(Garraty, Mike et Spohn, Peter, « Board recommends \$5 million renovations to Le Caron, The Midland Free Press, 6 mars 1987.

(Marchildon et Marchand, 2004, p. 154)

«Mayor Ron Bellisle of Penetanguishene doesn't like École secondaire Le Caron, the town's French-language high school." I've opposed it from day one", he says, in an understatement. He is glad that the Simcoe County Board of Education is appealing a recent Ontario Supreme Court decision. (...) "I just wonder why they ever came up with a judge named Sirois in the first place", he laughs, in reference to Mr. Justice Jean Charles Sirois (...) ».

Harries, Kate, « This business of assimilation» The Barrie Banner, 17 septembre 1986, pp. 1 et 2.

(Marchildon et Marchand, 2004, p. 156)

«L'école secondaire Le Caron, NOUS en sommes fiers. C'est qui nous? C'est tous ceux et celles qui ont, depuis au-delà de cinq ans, fait un travail d'arrache-pied pour l'obtenir notre école homogène française. C'est ceux et celles qui ont eu assez de cœur au ventre pour prendre position; c'est ceux et celles qui se sont retroussés les manches pis qui ont mis de leur temps et de leurs énergies; c'est ceux et celles qui se sont sorti 'le cou' et qui ont risqué de se le faire couper à maintes occasions. C'est aussi et surtout ceux et celles qui ont assez de fierté dans les trippes pour se lever, se faire entendre, faire respecter leurs droits, faire reconnaître le peuple franco-ontarien. (...)

Tout ça pour dire que NOUS, c'est ben du monde pis que nous sommes des gagnants parce que NOUS avons été solidaires tout au long de cette crise».

Cholette, Chantal, « Nous, les 50 mondes!» Le Goût de vivre, 30 avril 1982, p. 7.

(Marchildon et Marchand, 2004, p. 151)

«Je me souviens de Penetanguishene. (...) Dans mon cas, ce n'est même pas de l'amertume. C'est de la lassitude. Je suis tout simplement tanné de répéter la même chose, jour après jour, mois après mois, année après année. Et, au fond, c'est probablement ça la stratégie de la majorité anglaise; ils se disent que tôt ou tard, nous serons tellement écœurés de nous battre, que nous passerons à autre chose».

(Gratton, Michel, « De guerre lasse» Le Droit, 10 février 1988.

(Marchildon et Marchand, 2004, p. 158)

Mon engagement communautaire se porte vers la création et la consolidation d'autres institutions franco-ontariennes en tant que membre de leurs conseils d'administrations (c.a.). Il y a eu d'abord la mise en ondes de la radio communautaire CFRH de Pénétanguishene⁶ et, par la suite, la création du Collège des Grands Lacs dont le mandat était très simple *en apparence* : voir à la mise en place d'un collège de formation à distance «sans murs» pour desservir la population francophone de la grande région du Centre-Sud-Ouest de la province de l'Ontario⁷. Puisque les rencontres mensuelles du c.a. se déroulaient en face-à-face dans les différentes communautés francophones de cette grande région : Windsor, London, Welland, Pénétanguishene, Toronto, Hamilton, Oshawa, etc., j'ai pu saisir, *in situ*, que les revendications des francophones de la région de Pénétanguishene étaient communes à un ensemble de personnes aux destinées variées, mais aux intentions similaires : se doter de lieux d'enseignement autonomes – tous les paliers confondus et de la «pleine gestion scolaire»⁸ francophone. Celle-ci a été finalement légiférée en 1997 par le gouvernement conservateur provincial et le premier janvier 1998, les douze conseils scolaires de district de langue française de l'Ontario sont officiellement créés prenant en charge la formation des écoliers et des jeunes francophones aux paliers élémentaire et secondaire.

J'entends, je constate, j'apprends...

À cette époque cependant, j'avais déjà amorcé un changement dans ma vie professionnelle en devenant agente d'éducation au ministère de l'Éducation de l'Ontario. J'avais quitté le terrain scolaire pour entrer dans celui du politique et des politiques relatives à l'éducation en milieu minoritaire francophone.

Mais que sais-je vraiment de tout cela : la minorité, la minorisation, l'assimilation, les familles exogames (un parent francophone, un parent anglophone), le choix de la langue de scolarisation des enfants, le non accès à une école de sa langue maternelle ???

Je ne sais rien de tout cela. Je ne l'ai pas expérimenté. Ce n'est pas gravé (*branding*) dans mon cœur et mon âme. Je me dis : «prudence, prudence, Michelle, les âmes sont à vif, les peines sont nombreuses, les colères se militantisent».

«Viens pas nous dire quoi faire et comment être, toi, la Québécoise! »

⁶ Présentement nommée Vague FM, 88,1

⁷ Anecdote : Nous sommes en 1993...l'Internet n'est pas accessible partout en Huronie ! Un collège de formation à distance ???

⁸ Les franco-ontariens ont obtenu la pleine gestion de leurs institutions éducatives des paliers élémentaire et secondaire en Ontario au moment de la création des 12 conseils scolaires de district en janvier 1998. Avant cette date, les écoles de langue française d'une région étaient regroupées en section de langue française et cette section était intégrée à un conseil anglophone. C'est dans ce sens que les francophones considéraient qu'ils n'avaient pas encore la pleine gestion de leurs écoles et ils estimaient que cela était anticonstitutionnel puisque la Constitution canadienne reconnaît le droit fondamental des francophones à leur pleine autonomie linguistique (car selon la constitution, les deux peuples fondateurs du Canada sont les francophones et les anglophones). Je n'entre pas ici dans la question des peuples autochtones.

Message reçu. Je suis la Québécoise, je suis la majoritaire. Je n'appartiens pas, n'ayant pas ressenti le refus de la reconnaissance de sa différence et ni celle de son besoin d'appartenance et de sa réalité distinctive. On ne rejette pas, on n'accueille pas vraiment non plus... on se protège, je crois!

Et pourtant, et pourtant!

Est-ce que ce ressenti ne s'exprime que par la seule langue qu'on a une peur viscérale de perdre?

Quand de 12 ans à 16 ans, j'étais au pensionnat à Montmédy (France), j'étais la Canadienne... celle à l'accent bizarre, celle qui était nulle dans ses travaux de français, celle qui essayait de comprendre le pourquoi de la guerre d'Algérie, car les frères de ses amies partaient là-bas, jeunes soldats; celle qui a compris un jour que - schleu et boche- c'était en référence aux allemands qu'on détestait parce qu'ils avaient détruit les familles, les villages, les vies... en 14-18 et en 39-45... Pas de guerres ou une haine de la sorte dans mon vécu. Minorisée linguistique et culturelle ? ! Interloquée et différente.

Et quand, à 26 ans, je suis allée vivre à Lomé (Togo) pour une période de deux ans. Moi, blanche, francophone, mais pas française, blanche... toujours blanche, peu importe ce que je dis ou que je fais... Minorité visible (c'est l'expression d'usage quand il faut mettre des mots sur la couleur de la peau). Minorité culturelle aussi : que sais-je de ces peuples, de leurs traditions, de leurs tourments, de leurs façons de lire le monde et la vie ? Je ne sais pas grand chose. J'absorbe que je suis perçue comme une blanche qui est venue coloniser – moi qui voulait aider (que d'innocence de ma part) ! J'absorbe aussi l'arbitraire qui s'installe quand ceux qui dirigent sont des dictateurs et que leur mode de gouvernance est la terreur. Je ressens une fragilité existentielle à cause de la couleur de ma peau et ce, particulièrement quand les blancs sont accusés d'être à l'origine d'un attentat contre le Président. J'ai peur. Mais je dois aussi ajouter que je profite des privilèges que cette blancheur m'apporte au plan financier, me donnant accès à beaucoup de biens et de possibilités de voyage. Je ne vis pas dans un ghetto de blancs. Je suis quand même bien logée avec eau courante et électricité. J'ai un domestique : Emmanuel, ghanéen d'origine. Je lui parle en anglais. C'est la langue officielle de son pays ; le Togo est germano-francophone, c'est compliqué. Je ne sais pas ce qui a été le plus difficile. Vivre deux années en Afrique, absorber tant bien que mal les contrastes et l'arbitraire que cela implique quand on est blanche, riche, jeune et curieuse et apprendre à continuellement prendre une certaine distance par rapport à ses propres conceptions des choses ou bien, vivre le choc culturel de la rentrée au Canada après ce temps passé dans un monde aux rythmes, aux couleurs et aux réalités si différents. Que de contrastes!

Je me sens donc à la fois capable de comprendre la perspective d'une personne qui vit en contexte minoritaire tout en acceptant que je n'ai pas vécu l'expérience spécifique liée au débat sur la langue parlée, apprise, comprise et culturellement identifiée comme garante de ma différence, de mon unicité.

Et dans tout cet enchevêtrement expérientiel, j'ai appris une chose sur moi : *I care*. Ce *caring* provient à la fois de mon souci profond pour le respect de la vie dans sa diversité et sa fragilité (à cause de la biologiste en moi qui est enfouie au plus profond de mon cœur), et de cet autre souci profond, celui lié à la diversité culturelle, tout autant essentielle que la première. Soucis qui prennent des formes variés selon mes mouvances et que je considère fondamentaux au Tout de la Planète. Et maintenant ?

Après ma retraite en 2009, un désir m'est venu de structurer ma pensée en me dotant d'un cadre de réflexion afin de mettre mes événements professionnels en mots. C'est ainsi que l'aventure du doctorat commençait.

C'est ce parcours à la fois pratique et théorique que je vous invite à suivre tout au long de la lecture de cette thèse/récit qui a pour paysage la grande région métropolitaine du Centre de l'Ontario, région qui m'a habitée plus de vingt ans. Par cette démarche, je veux mettre en pleine lumière et raconter comment le *caring* prend forme dans des écoles élémentaires pluralistes et francophones grâce, entre autres, au travail des directions de ces écoles.

Une thèse/récit en mode narratif ou comment l'hybridation s'insère dans mon collage

En sciences biologiques, l'**hybridation** est le mécanisme par lequel des individus d'espèces au répertoire génétique semblable se croisent et génèrent des individus uniques aux caractères particuliers qui lui permettent de s'adapter à leur environnement (Bancquart, 2010; Firmat, 2011).

Plusieurs **hybridations**⁹ sont intégrées dans mon texte.

Une première hybridation est de nature linguistique et se révèle par une écriture qui ose l'emploi du français et de l'anglais. Paradoxalement, moi qui ai tant insisté sur l'utilisation continue du français par les élèves à l'école de langue française, voici que je choisis, d'une part, de conserver certains termes en anglais et, d'autre part, de ne pas traduire les citations ou les

⁹ Quelques définitions sont emboîtées dans le texte comme celle de l'hybridation ci-dessus. Les termes en question méritent d'être précisés mais je ne voulais pas placer ces précisions en bas de page.

Dans une autre perspective, l'hybridation est un processus qui favorise la combinaison de pratiques qui parfois relèvent de certitudes épistémologiques distinctes, la sociologie et le cinéma par exemple, mais qui par l'acceptation de leurs différences favorise la compréhension de mondes qui parfois se sont ignorés (La nouvelle revue du travail, 2012).

expressions anglaises qui ont pu surgir lors de la rédaction du document.

Ainsi, par exemple, dans le cas du *care* et du *caring*, le choix de conserver ces termes en anglais relève de leur nature polysémique; la langue française n'ayant pas de mot unique qui englobe la totalité des sens que le *care* et l'action du *care* (le *caring*) représentent. J'explicite ce choix ultérieurement au chapitre un.

Quant aux citations, ma décision de ne pas les traduire repose sur le souci du respect des personnes citées, car il m'apparaît que le sens de leurs idées pourrait se perdre suite à ma traduction. Ce qui se joue ici est l'accueil réservé aux mots de l'autre (Ng-A-Fook, 2009) et ultimement à l'Autre.

Cependant, par respect pour les personnes qui me lisent et qui ne sont pas nécessairement à l'aise avec la langue anglaise, je propose une traduction adaptée (et non littérale) des citations en référence de bas de page.

Une seconde hybridation est provoquée par le caractère narratif de la recherche qui me permet d'osciller entre différents paysages (*landscapes*) qui se révèlent par l'interprétation des couches qui en constituent l'armature de base. Ces paysages sont le reflet de mes espaces hybrides (Lather, 2006), ceux-là qui donnent de la texture et de la profondeur à mon collage. Ainsi, l'un de ces paysages est celui de mon intériorité qui se dévoile, d'une part, grâce aux séquences autobiographiques qui divulguent mes découvertes, ambivalences, questionnements, expériences. Ces séquences se repèrent aisément dans le texte grâce à ce symbole ☆ que j'ai déjà utilisé lorsque j'ai relaté ma rencontre avec le milieu linguistique minoritaire. D'autre part, cette intériorité se retrouve aussi dans le Livre des conversations où en suivi à chacune d'elles, je propose un temps d'arrêt que je nomme «décantation», moins autobiographique mais tout autant personnelle.

Un autre paysage est celui qui relève du savoir professionnel (*professional knowledge landscape*) (Clandinin et Connelly, 1996; Clandinin, 2013); savoir professionnel qui se situe à l'interface entre la théorie et la pratique (Dermer Applebaum, 1998) et qui dans le cadre de ma recherche est représenté principalement par celui de directions d'écoles en milieu linguistique minoritaire et par le mien. Ce paysage est explicité grâce aux récits d'expérience qui permettent d'actualiser l'enquête (*inquiry*) de l'approche narrative (qui ne l'oublions pas se dit *narrative inquiry* en anglais!). Deux autres paysage sont aussi invoqués dans ma démarche à savoir, celui de la francophonie ontarienne esquissé plus haut et que l'on retrouve dans les conversations ainsi que celui issu des institutions éducatives et plus particulièrement, celui présenté par le ministère de l'Éducation de l'Ontario par l'entremise de ses outils que ce soient les politiques, son site Web, les règlements, les lois, les stratégies, autres.

Une troisième hybridation est cette idée même de collage qui « est l'une des rares pratiques artistiques qui navigue allègrement entre ce que nous définissons comme grand art et art populaire » (Musée d'art contemporain de Montréal, 2014). Je crée une hybridation artistique dans la présentation et l'organisation de la thèse/récit en insérant une certaine qualité esthétique dans l'écriture et la présentation du document tout en m'assurant que l'ensemble des éléments relatifs à une thèse est présent. Le format se personnalise et devient son propre modèle. Étant donné que le collage est ma façon de présenter le document, les données et mes réflexions, je m'efforce, tout au long du texte, d'explicitier, de définir, de préciser les hybridations. Ainsi, peu d'idées sont laissées au hasard.

Une question légitime prend forme ici. Pourquoi parler de collage et non pas de *bricolage*? Simplement parce que dans la langue française, le mot *bricolage* laisse souvent l'impression de tâtonnement, de recommencement continu du processus de création de quelque chose puisque le bricoleur extrait simplement des éléments d'une œuvre ou d'un objet pour façonner sa propre œuvre (St-Germain, 2010) et le bricolage comme tel ne correspond pas nécessairement à un travail effectué par un expert. Mais c'est surtout pour ne pas refléter les propos de Poulin (2010) dans mon travail de conception et d'écriture que je souhaite m'éloigner de la notion de bricolage en français. En effet, cet auteur souligne que «le bricoleur qui fait dans l'art contemporain, tient une position liminaire entre le bricolage naïf, entièrement hors du

monde de l'art, et une pratique orientée par des effets de mélanges et d'assemblages maîtrisés» (p.7). Le bricolage vu sous cet angle est comme une hybridation mais son caractère de naïveté ne me convient pas.

Cependant, je me dois aussi de préciser que la notion de *bricolage* prend une autre connotation lorsque considérée en tant que méthodologie de recherche chez les chercheurs anglo-saxons. Ici et selon la perspective de Kincheloe (2001, 2005), par exemple, le *bricolage* est une lentille multi-méthodologique, multi-théorique et multidisciplinaire qui incorpore un regard critique sur les questions culturelle, sociale, politique, économique dans le processus de recherche. Depuis une dizaine d'années, plusieurs chercheurs, outre Kincheloe, ont précisé comment le *bricolage* se pratique dans le cadre de recherches qualitatives dont, entre autres, Bayne (2009), Rogers (2012) et Wibberly (2012).

Pour ma part, j'opte pour le terme de collage simplement parce que l'utilisation familière du terme de bricolage en français laisse souvent l'impression d'un travail peu fini, sommaire et rapiécé. Ce qui n'est pas mon intention en regard de cette thèse/récit en mode narratif et c'est pour échapper à ces ambivalences que j'utilise l'idée de collage.

Tout comme Pollock avec ses toiles ou Schwitters avec ses collages, je crée le grand portrait de mon étude par une juxtaposition précise et rigoureuse des différentes couches qui apparaissent et des interactions qui les influencent. Ce grand portrait prend son origine dans l'énoncé initial de ma question de recherche:

Comment se vit l'éthique du *care* chez les directions d'école de langue française en milieu minoritaire dans la conciliation entre leur souci du respect de l'élève et le respect des normes institutionnelles dans un milieu de plus en plus diversifié ?

Des mots clé donnent le ton: le *care*, l'éthique, les écoles en milieu linguistique minoritaire, la diversité, les normes institutionnelles, le respect, entre autres. J'élucide et j'articule comment ces mots prennent forme dans mon expérience et celle des directions d'école. Et puisque le point d'ancrage, le phénomène étudié est le *care*, il m'apparaît pertinent, d'entrée

de jeu, d'en cerner les pourtours, les expressions, les modes d'action si je veux être en mesure de le (re)chercher et de le situer dans le milieu de l'éducation. Le *care* est l'objet de mes propos au chapitre un.

Un court instant de transition

☆ Je réfléchis sur le *care*...

...parce que je suis une biologiste contemplative fascinée par la vie qui l'entoure. Que ce soit à partir des oiseaux dans les mangeoires de ma cour en passant par Gaby, ma chienne, qui ne sait pas comment être différente de qui elle est et qui est parfaite dans son tel quel ou encore les plantes dans la maison qui sont là, en silence dans leurs pots et qui sont récipiendaires de l'eau que je prendrai le temps de leur donner puisqu'elles sont devenues ma responsabilité.

Leur oxygène et leur beauté aux formes multiples en échange de mon attention et de mon eau.

Sait-on jamais ce qu'est la vie, celle des autres espèces qui nous entourent?

«Tout développement vraiment humain doit-il comporter le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine. Au sein de cette triade complexe émerge la conscience» (Morin, 1999, p. 119).

Une espèce parmi tant d'autres ! ????

Démêler le *care*, comme je le fais à travers ces pages, c'est essayer de raisonner sa place et celle de la justice, dans ma vie, dans la vie, dans le milieu scolaire, dans les propos, dans les actions.

Je cherche...

Je re-cherche...

L'utilité du collage peut être considérée comme un geste éthique
 (Musée d'art contemporain de Montréal, 2014)



CF000774, from the series Midway: Message from the Gyre- Photo by Chris Jordan

<http://chrisjordan.com/gallery/midway/#CF000774%2015x20>

Des dizaines de milliers de ces jeunes oiseaux meurent chaque année dans ce petit archipel. La démarche de photographe de Chris Jordan est militante et tend à dénoncer les travers de la société de consommation dans chacune de ses créations. Au large de l'atoll, les courants tournants et les vents créent un piège dans lequel se retrouve une immense quantité de rejets. Cette plaque de déchets ou vortex d'ordures, qui double tous les dix ans et atteint aujourd'hui la superficie de la France, ne condamne pas que les oiseaux. Sa dégradation formant un substitut au zooplancton, elle empoisonne les organismes marins et fragilise la biodiversité. Seul un changement radical de nos comportements pourrait les sauver (Abadjian, L., 2010).

Au-delà des enjeux liés à la situation environnementale planétaire, cette photographie me permet d'illustrer le concept d'interdépendance et d'inférer la prise en charge des actions de *care* potentiellement requises pour contrecarrer l'effet de notre comportement de consommateur.

Chapitre un Le care

Le care! Who cares ?

Un jour, il y eut Carol Gilligan qui, en 1982, avec la publication de son livre *In a Different Voice*, a créé une onde de choc chez les penseurs et chercheurs dans les domaines de la théorie morale, des théories féministes, de l'éthique ou de la psychologie morale (Hekman, 1995). Cette onde de choc se poursuit actuellement dans différents domaines et disciplines tels la psychologie (avec Gilligan, 1982, 2011, 2013, par exemple), la sociologie (le courant des sociologues françaises : Brugère, 2011; Molinier, Laugier et Paperman, 2009; Nurock 2010; Paperman, 2013; entre autres), l'éthique (Hekman 1995; Held, 2006; Noddings, 1984, 2012), le domaine politique (Tronto, 1993, 2009, 2012) ou juridique (Engster, 2007); le domaine de l'administration publique (Burnier, 2003), celui de l'administration scolaire (Beck, 1992, 1994) ou celui de la formation du personnel enseignant (Owens et Ennis, 2005).

Malgré cela, peu de travaux de recherche «intègrent explicitement dans leur problématique, les questions normatives et politiques ouvertes par l'éthique du *care*, qu'elles portent sur la justice, la citoyenneté, les relations de pouvoir, les vulnérabilités et les responsabilités» (Paperman et Molinier, 2013, p. 9). Ma recherche en éducation propose de combler cette lacune, en partie tout au moins.

J'ai choisi de conserver le terme anglais de *care* en m'appuyant sur les considérations suivantes. Tandis que Paperman et Laugier (2011) utilisent l'expression du «souci des autres» pour tenter de cerner le concept de *care* en français, il me semble que cette expression est trop restrictive, car il y a plus dans le *care* que le souci, la préoccupation. En fait, il n'y a pas, en français, un mot unique qui englobe la totalité des significations du *care*. C'est un concept grandement polysémique et il est difficile d'en restituer tout le sens dans la langue de Molière (Pattaroni, 2011).

Quand je dis *I care*, suis-je en train de parler de sollicitude et d'attention (*care about*)? De soin (*take care*) ? D'affection (*care for*) ? (Nurock, 2010). Quand je dis *I care*, je me dois de

diriger mon attention vers les besoins de l'autre et à ses pensées pour saisir sa perspective (Held, 2006). Conséquemment, quand je dis *I care*, je suis en relation d'interdépendance et je suis vulnérable (Laugier, 2010; Nurock, 2011) et je propose dans mon action de *care* (*caring*) d'accroître le bien-être de la personne vers qui mon attention et mon *care* se dirigent. À la limite, ce *caring* peut s'orienter vers une collectivité ou vers la Planète et tous les êtres (*beings*) qui s'y nichent (Noddings, 1984; Tronto, 1993). Le *caring* entraîne un certain degré d'engagement et de responsabilisation (Tronto, 2013). Il est le reflet d'une attitude morale dont les racines profondes sont la réceptivité, l'interconnectivité (*relatedness*) et la réactivité (*responsiveness*) (Noddings (1984, 2012). Le *care* est donc une idée complexe qui repose à la fois sur l'équilibre entre une dimension réceptive de souci et d'attention et une dimension active liée au prendre soin (Pachoud, 2010). Tout en ayant conscience de cette complexité, j'apprivoise et fais émerger le *care* dans ses mouvances et ses formes à travers ma recherche en milieu scolaire francophone pluraliste en Ontario.

☆Mes Elles/Ailes

Elles sont bien nombreuses, ces femmes qui m'ont tenu la main lors de cette incursion dans le *care* et son éthique. Mais, l'expression «me tenir la main» ne convient pas. Elles m'ont ouvert le cœur et l'esprit à cette part de Moi qui cherche à comprendre Moi depuis si longtemps. Il n'y a pas d'amertume, pas de colère, il y a de la surprise et de l'acceptation.

Elles (Brown, Gilligan, Groenhout, Held, Hekman, Laugier, Molinier, Noddings, Nurock, Paperman et Tronto, entre autres) m'apportent une autre manière de dire, de voir, de comprendre le monde. Grâce à Elles, ma vision de l'éthique et du *care* se précise et se nuance. C'est avec respect que je m'en inspire et livre une partie de leurs préoccupations philosophiques, sociales, politiques ou éducatives.

Je suis particulièrement interpellée par *Joining the Resistance* de Carol Gilligan (2011) qui se veut une synthèse de trois décennies de recherches et de dur labeur dans les méandres de la psychologie féminine, de l'éthique du *care* ainsi que sur la place du patriarcat dans la vie des personnes ainsi que dans l'organisation sociale et politique. Voici que Gilligan me permet de saisir comment j'ai été bien longtemps sous l'emprise de la tyrannie du «*nice and kind*» (p. 33). Bonne fille, douce fille, aimante et complètement tournée vers le bonheur des autres. Je ressens ses références aux attentes de la société face aux femmes.

Je n'étais pas prête dans ma trentaine en pleine conception de mon mémoire de maîtrise sur fond de jugement moral à saisir l'amplitude du débat Kohlberg¹⁰/Gilligan. Études de maîtrise déjà positionnées en termes de prise en charge du bien-être de l'environnement, mais dans la perspective de ce qui est juste et non pas dans la perspective du *caring*.

Je suis maintenant prête à entendre les propos de Gilligan (2011) qui signale: « *a feminist ethic of care is a different voice within a patriarchal culture because it joins reason with emotion, mind with body, self with relationships, men with women, resisting the divisions that maintain a patriarchal order* » et qui ajoute: « *Within a patriarchal framework, care is a feminine ethic. Within a democratic framework, care is a human ethic* »¹¹ (p. 22). Ou encore cette idée de Mandel (1998) qui me fait sourire de par sa justesse « *the iron grip of "either/or" is being softened by the healing salve of "both/and"* » (p. 109).

Me voici donc à une étape de la vie où les remises en questions successives des dernières décennies sont en train de se cristalliser dans une sorte de sérénité intérieure parce que je me donne la permission de philosopher, de me questionner, de me revendiquer et que mes Elles aident au déploiement de mes Ailes.

Long détour existentiel... Trente ans en fait depuis la maîtrise et je suis rattrapée. Intéressant. La vie est comme une boucle continue.

Puisque que le *care* et l'éthique du *care* sont des termes fortement associés, l'un (le *care*) étant le phénomène et l'autre (l'éthique du *care*) étant ses modes d'actualisation (valeurs, principes et présupposés qui fondent l'action morale), je propose d'approfondir le sens à accorder à ces termes et afin de prendre en compte les propos de Brugère (2011) qui invite à considérer qu'il « existe des éthiques du *care* plus ou moins politiques, plus ou moins féministes, plus ou moins critiques » (p. 6), j'ai choisi d'élaborer ma pensée à partir de trois volets spécifiques et complémentaires à savoir le *care* philosophiquement parlant; le *care* et la relation avec le pouvoir et finalement, le *care* et l'éducation.

¹⁰ Mon mémoire de M.A. s'appuie sur la théorie développementale du jugement moral de Kohlberg appliquée à l'enseignement de l'écologie. La théorie du jugement moral était, pour moi, seulement un outil pédagogique. À ce moment-là, je ne me suis pas préoccupée de la position de Gilligan. Je n'ai pas questionné.

¹¹ Une éthique du *care* dans une perspective féministe est une voix différente dans une culture patriarcale car elle réunit la raison et l'émotion, le corps et l'esprit, le Soi et les relations, l'homme et la femme, résistant aux divisions qui concourent à maintenir l'ordre patriarcal...dans un cadre patriarcal, le *care* est une éthique féminine; dans un cadre démocratique, le *care* est une éthique humaniste.

Le care, philosophiquement parlant

Selon Held (2006, p. 61), l'éthique du *care* a pris forme, au cours des années '80, à partir de la théorie morale féministe articulée par Ruddick qui s'est penchée sur la pensée éthique chez les mères, Gilligan qui s'est attardée sur la façon dont les filles et les femmes interprètent les dilemmes moraux et Noddings par son étude phénoménologique du *care* et l'évaluation qui en est faite. Dans le cadre général de cette théorie morale, le *care* est reconnu à la fois comme une valeur, une pratique concrète quotidienne et est porteur d'une vision de l'humain en tant qu'être de relations (Held, 2006; Molinier, Laugier et Paperman, 2009; Noddings, 1984).

Ainsi le *care*, en soi, est une conception «*of human existence that emphasizes the affective, relational aspects of human nature, that makes human embodiment central to human existence, and that takes seriously the extent to which we are social, not solitary beings*»¹² (Groenhout, 2004, p. 52). De cette manière, il devient nécessaire de considérer le *care* comme une valeur humaine essentielle et comme le reflet de la conjoncture de l'animalité et de l'humanité qui constituent ensemble la condition humaine (Morin, 1999). Ce que van Hooft (2011) résume par *principe d'humanité*.

Cependant, je veux préciser ici ce que j'entends par *principe d'humanité*, car il m'apparaît essentiel de ne pas confiner la question du *care* strictement au niveau des relations d'interdépendance établies entre humains seulement. Tout en acceptant que les humains sont des êtres sociaux (tel que mentionné par Groenhout (2004) ci-dessus), je pense aussi que les humains sont des êtres profondément liés à la nature, des êtres de chair, de sens, de sensibilité au sensible et que cela les influence. Ma pensée s'appuie, entre autres, sur celle de Abram (1996, 2011), Berry (1988), Capra (1992, 1997), Damery (2014), Dewey (1948), Morin (1999) et Zukav (1989). Écologistes, physiciens, psychanalistes, sociologues, philosophes ou théologiens, ces penseurs insistent chacun à leur façon sur l'importance de l'émergence d'une vision écologiste profonde (*deep ecology*) qui propose «*to move from a human-centered norm of reality and value to a nature-centered norm*» (Berry, 1988, p. 161). Berry poursuit en soulignant que «*we cannot*

¹² Une conception de l'existence humaine qui met l'accent sur les composantes affectives et relationnelle de la nature humaine, qui place le fait que nous sommes incarnés au centre de l'existence et qui prend sérieusement en considération jusqu'à quel point nous sommes des êtres sociaux et non pas solitaires.

expect life, the earth or the universe to fit into our rational human designs of how life, the earth or the universe should function»¹³ (p. 161). Dewey (1948) s'étonne « *it may seem incredible that human beings as living creatures should so deny themselves as alive* »¹⁴ (p. 203).

Ainsi, cette vision écologique inclusive requiert de considérer que dans son réseau complexe de relations, l'humain est à la fois porteur d'une identité terrienne et d'une identité socio-culturelle (Morin, 1999). J'apprécie particulièrement Abram qui, au cours de conversation avec Damery (2013), illustre cette interdépendance entre les humains, la nature, la Terre,

we live in the Earth. Or maybe we should say, spelling it a bit differently, in the Eairth. Placing an I in the middle of the word – e-a-i-r-t-h- in order to indicate that the I, the self, is entirely immersed in the –a-i-r- and the air is completely a part of the Eairth (p. 110).

Abram poursuit sa pensée en indiquant que le *I* illustre non seulement le *self* mais la verticalité de ce mammifère particulier et unique chez les animaux en ajoutant toutefois que «*of course, all the trees know it very well and are our primary allies in verticality*» (p.110).

Et puisque, tel que mentionné précédemment, le *care* prend ses racines profondes dans la réceptivité, l'interconnectivité (*relatedness*) et la réactivité (*responsiveness*) (Noddings (1984, 2012); ces racines qui le particularisent sont à leur tour liées à celles du «*I who lives in the EaIrth*» pour paraphraser Abram. Ainsi, la conception de l'existence telle que formulée par Groenhout (2004) prend en compte que le *care* est une disposition à prendre soin qui permet de penser l'humain non seulement en tant qu'être incarné mais aussi en tant qu'être d'affects/émotions/sentiments. Cet être, fortement associé aux autres par sa sensibilité aux relations et aux liens d'interdépendance est à la fois profondément social (Groenhout, 2004; Paperman, 2013) et terrien. Je tiens à l'ajouter me remémorant ici l'image de cet Albatros de Midway.

¹³ Berry vit l'importance d'un changement de normes qui va de l'anthropocentrique à naturo-centrique et il poursuit en disant qu'on ne peut s'attendre à ce que la vie, la terre ou l'univers s'insèrent dans notre façon de concevoir comment la vie, la terre et l'univers fonctionnent.

¹⁴ Il est incroyable de penser que les humains en tant que créatures vivantes refusent de reconnaître leur rapport à la vie.

Déjà, en 1948, Dewey notait que,
care ranges from solicitude, through caring for in the sense of fondness, and through being deeply stirred, over to caring for in the sense of taking care, looking after, paying attentions systematically or minding (p. 201).

Avec cette idée de *taking care*, Dewey annonce que le *care* n'est pas uniquement une question d'affects ou de visions de l'existence mais qu'il est aussi de l'ordre de la pratique (*taking care*); pratique qui peut s'articuler autant dans la conception de systèmes complexes tels les systèmes de santé, que dans la prise en charge sociale des personnes âgées ou encore dans les modalités d'exercice du maternage (Groenhout, 2004; Held, 2006; Tronto, 2012). À cet effet, Tronto (2012) a précisé les caractéristiques de cette composante pratique par une systématisation de l'intuition de Dewey (1948, citée ci-dessus) en soulignant que la mise en pratique du *care* est complexe car il demande «de se soucier de (*caring about*), de prendre en charge (*taking care of*), de donner des soins (*care giving*) et de recevoir des soins (*care receiving*)» (p. 31). De plus, Tronto (2012) considère que l'application de ces quatre phases du *care* nécessite le raffinement de qualités morales qui sont l'attention, une réflexion profonde sur la responsabilité, la compétence dans le *care* donné (*care giving*) et la bonne réponse apportée aussi bien à ceux qui reçoivent le *care* (*care receivers*) qu'au processus effectif du *care* même» (p. 31).

C'est, entre autres, de la composante pratique du *care* dont il est question dans ma recherche. Je retiens de la perspective de Tronto une certaine cohérence liée aux différents modes de *care* et le fait que cette auteure les relie à des qualités morales précises me permet de trouver un fondement sur lequel déceler, en réponse à ma question de recherche, les modes d'expression du *care* en milieu scolaire et chez les directions d'école.

Toutefois, en prenant en compte que le *care*, dans sa mise en forme, se révèle par ces phases et ces qualités morales, il devient pertinent de considérer les propos de Held (2006) qui souligne que «*the various aspects and expressions of care and caring relations need to be*

subjected to moral scrutiny and evaluated, not just observed and described». D'où la nécessité de la prise en considération d'une éthique du *care* et «*not just care itself*¹⁵» (Held, 2006, p. 11).

Je veux préciser que dans le contexte de ma recherche, la notion d'éthique fait référence à l'étude « *of the underlying assumptions, principles, and values that support a moral way of life...la moralité étant « the living, the acting out of ethical beliefs and commitments*» (Starrat, 2004, p. 5). L'éthique, selon Hodkingson (1991), est la résultante d'un sens moral ou d'une responsabilité collective qui permet de diriger notre attention sur le Monde. Pour cet auteur, ce sont les attitudes qui favorisent la nature et la qualité de cette attention puisqu'il considère que les attitudes sont des «*manifestations of values at the interface of skin and world. The world demands attention in a great variety of ways. How we attend is a function of our attitudes*¹⁶» (Hodkingson, 1991, p. 95).

Ainsi, à l'éthique du *care* se greffe une attitude morale de *caring*. Cette attitude que Murdock qualifie de *texture d'être* (1997; citée par Molinier, Lauzier et Paperman, 2009, p. 24, en italique dans le texte) interpelle le sens de la responsabilité et rejoint ainsi la perspective de Lévinas (1982): «j'entends la responsabilité comme responsabilité pour autrui, donc comme responsabilité pour ce qui n'est pas mon fait, ou même ce qui ne me regarde pas; ou qui précisément me regarde, est abordé par moi comme visage» (p. 91).

Chez Lévinas (1982), cette notion de visage est en référence à l'Autre, cet « autrui qui me regarde, j'en suis responsable, sans même avoir à *prendre* de responsabilités à son égard; sa responsabilité *m'incombe* » (italique dans le texte original) (p. 92). Mais «plutôt que d'être vu, le visage demande à être écouté : car il est parole» (Nault, 2005, p.31).

Cet Autre considéré en tant que visage acquiert une connotation particulière chez Abram (2003). En effet, cet auteur parle d'un «autre qui n'est pas nous, humains» (*other than ourselves humans*) dont l'existence même n'est pas de notre fabrication; il n'est pas imaginé à partir des

¹⁵ Les différents aspects et expressions du *care* et des relations de *caring* doivent être soumis à une évaluation morale et évalués et non seulement observés et décrits.

¹⁶ Les attitudes sont la manifestation de valeurs à l'interface de la peau et du monde. Le monde s'attend à ce qu'on lui prête attention d'une manière variée. Le comment de cette attention est fonction de nos attitudes.

discours qui proviennent du *mind* qu'ils fussent religieux, scientifiques ou techniques. Cet «autre qui n'est pas nous, humains» nous apprend à entrer en résonnance par nos sens, par notre corps, par notre contact avec la Terre, avec sa présence dans le monde. Cet «autre qui n'est pas nous, humains» nous confronte à notre humanité et à nos limites. Pour Abram (2003), cette (co)existence avec cet Autre-là invite au développement d'une éthique de la compassion et contribuerait à nous mettre en contact avec notre identité terrienne, identité tellement importante dans la perspective de Morin (1999). J'ajoute que cet «autre qui n'est pas nous, humains» interpelle notre vulnérabilité et notre finitude. Et si «le visage demande à être écouté car il est parole» comme le dit si bien Nault (2005) cité plus haut, la parole de cet «autre qui n'est pas nous humains» requiert une attention toute particulière à ce qui se passe dans un environnement qui se situe en-dehors des créations/créatures issues de nos réalités artificielles/idéelles.

Si je résume, la responsabilité qui m'incombe existe de par la simple présence physique de l'Autre (Groenhout, 2004), elle constitue la structure essentielle, première, fondamentale de la subjectivité (Lévinas, 1978,1982) et représente un mouvement d'attention, d'accueil et de responsabilisation inconditionnelle envers l'Autre, ce que Derrida nomme hospitalité (Dufourmantelle, 1997; Lèbre, 2013; Ramond, 2001).

Je tiens à souligner qu'une éthique du *care* qui s'appuie sur les fondements de la nature humaine tels que discutés précédemment ne s'exerce pas dans une vision de transcendance, c'est-à-dire imputable au divin, comme c'est le cas chez Lévinas (Nault, 2005). J'opte davantage pour cette expression de Prairat (2012) sur l'éthique : «il n'y a pas d'éthique sans affect [car] les hommes ne sont pas des êtres moraux pour la seule raison qu'ils sont doués de raison, mais parce qu'ils possèdent la capacité de se faire affecter» (p.28). Il y a *care* parce qu'il y a (re)senti.

Prairat (2012) m'intéresse particulièrement par sa réflexion judicieuse sur la notion de responsabilité en regard de l'éthique éducative. Il existe, selon lui dans le milieu de l'éducation, une éthique traditionnelle de l'exemplarité qui est de nature juridique et centrée sur le «répondre de soi» ainsi qu'une autre éthique qui interpelle la sollicitude et qui est centrée sur le «répondre de l'Autre, répondre à l'Autre»; éthique de la sollicitude que, pour ma part, je nomme éthique du *care*.

Ainsi, pour les besoins de ma démarche et pour l'encadrer davantage, je souligne que ma réflexion sur le *care* en milieu scolaire ne sera pas nécessairement discutée à partir de la vision sur la relation avec «l'autre qui n'est pas nous, humains». En conséquence, ma réflexion s'appuie sur les raisons évoquées de la pertinence du *care* dans la pratique en éducation et sur les affects qui émergent de cette pratique tout en prenant en compte «l'attention sociale et politique de la responsabilité, de la justice, du souci de l'institution» (Ramond, 2001, p.21).

Responsabilité du domaine public au niveau de l'institution éducative, c'est dans ce contexte spécifique que s'inscrit l'essentiel de mon propos sur les formes du *care*. Dès lors, il devient difficile de maintenir le *care* comme une caractéristique liée au genre comme ce fut le cas pendant longtemps. Je précise.

L'Occident a été dominé depuis quelques millénaires par une vision du monde qualifiée de patriarcale, car centrée sur la domination de la famille et plus globalement de la société par l'homme (Berry, 1988; Gilligan, 1982; Tronto, 1993, 2012, 2013, entre autres), en conséquence, le *care* a été relégué à la vie privée dans ce sens que l'obligation de *caring* a été laissée «aux femmes et aux autres populations marginalisées : domestiques, esclaves, classes populaires et basses castes (...) un tel travail était jugé «privé» plutôt que «public» dans la *Politique* d'Aristote et dans la plus grande partie de la pensée occidentale» (Tronto, 2012, p.30). D'ailleurs, Gilligan (1982) a mis en évidence qu'il était normal et socialement accepté que le *care* soit considéré sous la responsabilité des femmes et appliqué uniquement dans les relations familiales ou avec les amis puisque lié à l'attention portée aux besoins individuels. Dans un tel cas, le sens moral lorsque mis en relation avec le *care* devient automatiquement rattaché à une morale dite féminine. Une morale féminine de second ordre, faut-il ajouter, puisque non axée sur la justice qui pour sa part se conçoit comme impartiale, universalisable, généralisable; ce que l'action du *care* ne permet pas puisque fondée sur la mutualité et l'interdépendance (Gilligan, 2013; Hekman, 1995; Tronto, 2011). Je considère que les mots-pour-dire le *care* tels interdépendance, interconnectivité, réactivité et réceptivité, entre autres, portent en eux ce qui m'apparaît être le contraire de l'impartialité, du recul, du détachement car ils incitent à d'une certaine dose d'écoute, d'attention, d'humilité et de vulnérabilité. Pas de distanciation ici mais bien de la connexion, de l'accueil et si jugé nécessaire, de l'engagement envers l'Autre.

La théorie morale féministe du *care* a eu pour effet de polariser le débat entre l'éthique du *care* et celle de la justice même si ces deux éthiques proposent une conception différente de la personne en s'appuyant sur des finalités distinctes. Ainsi, l'éthique de la justice est centrée sur des questions d'équité, d'égalité, de droits individuels, de principes abstraits et de leur application dont les fondements sont issus des approches dominantes de Kant et de Rawls (Held, 2006) et repris par Kohlberg (1975) dans la théorie développementale du jugement moral, par exemple.

Van Hooft (2011) synthétise cette vision par l'expression *principe de justice* dont la préoccupation première sera celle de la compréhension et de la protection des droits individuels et de la propriété privée. Ce principe est de nature contractuel et normatif (Laugier, 2010; Nurock, 2010). Les valeurs prédominantes sont l'égalité, l'impartialité et la non-interférence (Held, 2006) et la personne dite morale est rationnelle, impartiale, autonome (Hekman, 1995).

La théorie du *care* présente une vision différente de la personne morale telle qu'envisagée par Kant (et Kohlberg). Cependant, étant souvent considérée comme «une forme d'éthique à l'eau de rose» (Nurock, 2010), je pense qu'il devient important de souligner ce que le *care* n'est pas,

il n'est ni une conception essentialiste, binaire, qui affirmerait l'opposition irrémédiable de l'éternel féminin et du masculin, ni une promotion absolue de la charité et de l'abnégation, ni une approche sentimentale remplaçant la morale par des bons sentiments ou par une empathie extrême, ni, enfin, une conception relativiste et individualiste opposée à toute forme d'universalité (p. 12).

Ainsi en contexte scolaire, le *care* ne signifie pas une surexploitation de Soi par Soi au nom de.... l'enfant, l'école, la responsabilité, la fonction, la réussite, des parents ou du ministère!

Le *care* se «conforme à une éthique du bien-être d'autrui» (Gilligan, 1982; cité par Brugère, 2011, p. 23) qui est fondée sur «l'interdépendance entre soi et autrui [ainsi que] la

réussite à faire coïncider sens des responsabilités et attention aux autres » (p. 23). Il est une question de discernement et de mesure. Il n'est pas seulement affectif; il est pratique donc pensé, articulé, organisé et évalué.

Une manière simple de considérer le *care* est de le désigner en tant que pratique (Tronto, 2009), ce qui entraîne comme conséquence que les actions du *care* ne sont plus enfermées dans un ensemble de principes prescriptifs (Cilliers, 2005) et qu'elles permettent d'articuler une éthique qui repose sur l'expérience et la pratique quotidienne (Doll Jr., 2013). En nommant le *care* : éthique de la réciprocité, Noddings (1984) dilue le caractère contractuel de l'éthique de la justice puisque cela met en évidence que le *caring* répond à une situation donnée, à un moment donné, dans un contexte spécifique et qu'il ne peut se résumer à un ensemble de principes à suivre. De leur côté, Clement (1996) et Kroeger-Mappes (1994) rejettent la polarisation *care/justice* en considérant que l'on a affaire à deux idéaux-types compatibles et du coup, elles mettent en garde de ne pas assimiler l'éthique du *care* à celle de la justice.

On retrouve, chez Starrat (1991), une vision de la justice qui s'associe aux préoccupations issues de la théorie du *care*. S'appuyant sur les pensées d'Aristote, de Rousseau et de Dewey, entre autres, cette vision insère l'éthique de la justice dans la communauté en postulant que la valeur dominante est la protection de la dignité humaine et en considérant que les institutions sont au service du bien commun et des droits des personnes. Cette perspective prend le nom d'éthique de la responsabilité en attribuant « aux individus et aux responsabilités, la place qui leur revient les uns par rapport aux autres » (Walker, 2007; cité par Tronto, 2013, p. 109). De ce fait, le *care* semble refléter un besoin existentiel d'action responsable et juste. C'est le *deep caring* chez van Hooft (2011).

Il va de soi que l'éthique du *care* est critiquée depuis son émergence. Par exemple, Edwards (2009) relève la multiplicité des conceptions du *care* ce qui en projette une vision imprécise et entraîne que l'éthique du *care* n'est pas nécessairement utile pour interpréter les problèmes moraux. D'autres chercheurs mettent en garde, entre autres, contre l'amalgamation des éthiques du *care* et de la justice (Clement, 1996; Rumsey, 1997); contre le maintien du débat au niveau du genre laissant de côté les conditions sociales et les visions culturelles inhérentes à

l'exercice du *care* (Carse et Lindemann Nelson, 1996) contribuant ainsi à confirmer les femmes en situation d'infériorité (Held, 2006) ou encore contre la centration exclusive au niveau de l'humain au détriment des besoins des non-humains (Larrère, 2010; Morin, 1999).

Sherblom (2008) de son côté présente une analyse du débat *justice/care* par rapport aux défis du *care* (*care challenge*) : défi empirique, d'une part, soulevé par le différend Gilligan /Kohlberg sur les conceptions féminine et masculine de la morale auquel, d'autre part, s'ajoute un défi conceptuel situé au niveau de la théorie morale et du développement moral en général. Il conclut que « *the 'care challenge' had an evolutionary effect...helping theorists and social scientists of all kinds to create more philosophically inclusive and psychologically realistic conceptions of moral engagement in the moment and moral development over time* » ¹⁷(p. 81). Pour leur part, Hekman (1995) ainsi que Molinier, Laugier et Paperman (2009) soutiennent que la réflexion sur le *care* oblige à reconsidérer le statut de l'éthique telle que conçue en Occident.

J'avoue que ma recherche ne prétend pas provoquer une transformation du statut même de l'éthique. Je crois cependant qu'il m'est nécessaire d'appliquer les perspectives philosophiques de la théorie féministe du *care* dans les domaines de l'éducation en général et du leadership en particulier pour être en mesure de dégager les modes d'expression du *care* dans le milieu scolaire. Ce qui m'a interpellée jusqu'à maintenant et qu'il me faut retenir dans mes réflexions ultérieures, c'est que, *philosophiquement parlant*, la justice kantienne s'exerce dans la distanciation et la neutralité tandis que le *care* repose sur la connexion, l'affect, la confiance, le souci de l'autre et la responsabilisation; que l'éthique du *care* englobe celle de la justice et propose une théorie morale qui ne se fonde plus sur des principes universels, mais sur l'action, le travail, l'attitude et l'attention exigés par le *care* (Laugier, 2010), qui provoque une rupture dans la dichotomie privé/public (Clement, 1996) et qui infère l'articulation d'une justice relationnelle (Smeyers, 1999).

Je réitère que mon interrogation de recherche porte, entre autres, sur les motifs et les attitudes morales qui colorent les actions entreprises dans la gestion de la mouvance quotidienne

¹⁷ Le défi lancé par le *care* a eu pour effet d'aider les théoriciens et les chercheurs en sciences sociales à envisager des conceptions de l'engagement moral et du développement moral plus inclusives philosophiquement et plus réalistes psychologiquement.

qui caractérise le milieu scolaire, mouvance parfois porteuse de conflits, de tensions ou de questionnements. Je tiens particulièrement à mettre en valeur comment les notions de responsabilité et d'accueil s'expriment en éducation, car celles-ci peuvent prescrire ou définir les comportements jugés souhaitables; l'accueil, la sollicitude et la responsabilité étant les ingrédients fondamentaux du *care* ainsi que de l'hospitalité (Prairat, 2012).

Puisqu'il est dans la nature du *care* de prendre en compte les questions de dépendance et de vulnérabilité, de bien-être et d'attention, par exemple, il devient nécessaire de se questionner sur la façon dont ces exigences fondamentales sont présentes dans la société et conséquemment, de préciser comment le *care* acquiert une connotation politique (Brugère, 2011; Clement, 1996; Held, 2006; Molinier, Laugier et Paperman, 2009; Paperman, 2013; Tronto, 1993, 2009, 2012). C'est l'essentiel du second volet de cette réflexion sur le *care*.

Le care et la relation avec le pouvoir

Tel que mentionné, l'action morale de *caring* est centrée, d'une part, sur le souci fondamental du bien-être d'autrui et la compréhension empathique de la réalité de l'autre et est attentive, d'autre part, au respect et à la responsabilisation face aux besoins individuels (Held, 2006; Laugier, 2010; Polkinghorne, 2004).

La qualité d'attention essentielle au *caring* se prête à un ensemble plus large que le domaine de la vie privée et exige d'entrer dans le domaine public, car le *care* lie simultanément à soi et à l'autre. Dans ce cas, une société axée sur le *care* repose sur le respect fondamental, non seulement des droits de la personne, mais aussi des besoins de cette personne et de la qualité des relations qui s'établissent entre cette personne et les autres. La responsabilisation, dans le sens de prise en charge (*care for*), exige que l'on ait la capacité de sortir de ses cadres de référence et d'être réceptif à ceux des autres afin de discerner le non visible des choses (Laugier, 2010), de saisir la nature des besoins qui émergent et de dégager ce qui est adéquatement et humainement possible de faire (Noddings, 1984; Tronto, 1993).

Continuellement centré sur les besoins de l'autre, le *care* ne peut donc offrir des réponses universelles, mais des réponses qui tiennent compte des contextes physiques et culturels. En acceptant d'être bénéficiaire du *care*, la personne se place dans une situation de vulnérabilité et potentiellement dans une situation de conflit, car la façon pratique d'exercer le *care* peut ne pas être conçue de la même manière chez le donneur et le receveur. La question des conflits peut d'ailleurs survenir à chaque étape des phases du *care* énoncées par Tronto (1993)¹⁸ et avec le conflit se révèle parfois la question de pouvoir, voire même de privilège. Il est aussi nécessaire de reconnaître qu'on «ne pourra politiser le *care* sans passer par la prise de conscience que nous en sommes tous les bénéficiaires» (Molinier, Laugier et Paperman, 2009, p. 19) et que nous portons en nous une interdépendance profonde envers les Autres et la Planète.

Ainsi, une société de *care* prend en charge la qualité des relations qui s'établissent entre ses membres au lieu de se centrer sur la poursuite de l'intérêt personnel; elle soulève des préoccupations liées aux privilèges et elle exige une éthique qui questionne les enjeux de pouvoir. C'est une société qui, en réfléchissant sur la nature du *care* à offrir, se penche sur la juste répartition des ressources («le *care* est incomplet sans la justice», Molinier, Laugier et Paperman, 2009, p. 72) et qui réajuste ses finalités en matière de développement économique, scientifique et technologique afin de promouvoir l'instauration d'une démocratie solidaire. Une telle démocratie se manifeste par le bien-vivre et non pas le seul bien-être qui, souvent associé au matériel, peut entraîner le mal-être (Held, 2006; Morin, 2008). Elle se manifeste aussi par une préoccupation soutenue des liens d'interdépendance avec l'ensemble des écosystèmes et leur protection (Abram, 1996, 2011; Berry, 1988; Capra, 1997; Morin, 1999, 2007, entre autres) ainsi que par l'actualisation d'un altruisme de solidarité et du sentiment de responsabilité qui l'accompagne (Morin, 2011, 2008).

Or, pour Wheatley (2012), il est tentant de rejeter cette réalité d'interdépendance, car de l'accepter «*requires that we take responsibility in noticing how we affect other people, that we realize how our behaviors and choices impact others, even at a distance*». Elle ajoute «*How*

¹⁸ Ces phases sont, je le rappelle ici : se soucier (*care about*), prendre en charge (*taking care of*) prendre soin (*care giving*) et recevoir le soin (*care receiving*) (Tronto, 2009).

much easier life is when we don't worry about these multiple layers of impact and just focus on ourselves»¹⁹ (p. 55).

Pourtant, Morin (2008) affirme qu'il « y a un besoin de solidarité concrète et vécue, de personne à personne, de groupes à personne, de personnes à groupes » (p. 46) et qu'une « société ne peut progresser en complexité que si elle progresse en solidarité » (p. 48). Ce qui, chez Wheatley (2012), citant Desmond Tutu, se reflète par cette courte phrase : « *I am human because I belong* » (p. 55). Perspective analogue chez Giddens (1990/1994) pour qui « la politique de vie fait référence aux engagements radicaux visant à rendre possible une vie pleine et satisfaisante pour tous, une politique pour laquelle il n'y a pas "d'autres" » (p. 162).

Mon incursion dans la relation *care*/pouvoir est relativement brève, puisque j'arrête ici. Mais je tiens à repréciser que c'est dans le monde de l'éducation et non pas dans la société en général que ma préoccupation sur le *care* et l'éthique du *care* s'incruste. Je tenais cependant à dégager qu'une société centrée sur le *care* aura comme priorité le respect et la responsabilisation face aux liens d'interdépendance ainsi qu'une réflexion profonde sur la répartition et l'utilisation des ressources. Une telle société ne cherche plus les gains et les résultats à court terme, mais développe une perspective qui prend en compte les effets à long terme des processus économiques, politiques, scientifiques et technologiques utilisés (Mandel, 1998). Mon travail de recherche propose de rendre l'éthique du *care* visible sur la place publique, de le (dé)confiner de la sphère privée, pour resituer la question du partage des responsabilités collectives et de la solidarité en éducation et comprendre comment ce partage des responsabilités collectives s'exerce. Il devient dès lors impossible, à ce stade-ci de ma réflexion, d'ignorer la question communautaire lorsque l'on se réfère au contexte linguistique minoritaire francophone.

En effet, le dynamisme des communautés francophones hors Québec passe sans aucun doute par le partage d'espaces sociaux communs. Les institutions mises en place sont des lieux d'interaction entre les membres qui se forgent ainsi une identité particulière et développent leur sens de l'engagement (Gilbert et Lefebvre, 2008). D'ailleurs, Théberge (2013) précise bien que

¹⁹ Accepter l'interdépendance exige que nous prenions conscience de la manière dont nous affectons les autres, que nous réalisons comment nos comportements et nos choix agissent sur les autres, même à distance... comme la vie est plus simple quand on ne se préoccupe pas de ces multiples niveaux d'impact et que nous ne demeurons centrés que sur nous-même.

«la question de l'identité demeure au cœur des considérations qui situent l'engagement de la francophonie ontarienne » (p. 33). Et Tissot (1980) de souligner,

la langue est plus qu'une matière dont on dispose, plus qu'un instrument qu'on utilise, plus qu'un simple véhicule. Elle est l'espace vital aménagé d'une communauté. Or, cette (sic) espace renvoie à tout ce qu'une communauté a exprimé et exprime, à tout ce qu'elle manifeste et à toutes ses conditions de possibilités de se faire et de se perpétuer: tels héritages, telles habitudes, telle vision des choses, telles manières d'être, tels savoirs, savoir-vivre et savoir-faire (p.12).

Présentement, ces communautés sont en profonde mutation, d'une part, depuis l'arrivée au sein de la francophonie ontarienne au cours des dernières vingt années d'immigrants issus de divers pays de la francophonie mondiale (Farmer, 2008) et d'autre part, depuis l'émergence de la mondialisation qui entraîne une présence dominante de l'anglais comme langue de l'économie, du loisir et des communications, ce qui provoque une fragilisation du tissu communautaire par l'absence de visibilité du français dans l'espace social. Les jeunes ont d'ailleurs peu de difficulté à osciller, dans leurs conversations, entre le français et l'anglais, ce qui peut provoquer une désaffection en matière d'appartenance (Gérin-Lajoie, 2003; Pilote et Magnan, 2008, entre autres). Heller (2007) qui ne perçoit pas nécessairement comme néfaste la proximité de l'anglais et du français considère que la mondialisation a entraîné la nécessité de «remettre en question nos idées traditionnelles sur la façon d'identifier les langues et les communautés qui les parlent» (p. 50) mais « lorsque le fil du temps ou de la cohérence se brise, la conscience des membres est ébranlée de manière à ressentir que le groupe ou la culture est menacé» (Théberge, 2013, p. 34).

Ainsi, les communautés francophones minoritaires sont en mutation d'où, selon Tissot (1980), l'importance du milieu éducatif qui représente «l'espace vital où la communauté comme communauté peut enfanter et transmettre son identité » (p. 12). Tout en retenant que les relations langue/communauté/identité sont des éléments à prendre en compte, des questions plus générales surgissent à partir de mes propos sur le *care* et le pouvoir. Par exemple si, comme le suggèrent St-Germain, Lapointe et Langlois (2007), il est toujours pertinent de considérer que « l'école en

milieu minoritaire francophone doit être en contact avec la collectivité, faute de quoi, elle n'a pas de sens» (p. 74), comment l'éthique du *care* et les phases du *care* devraient-elles contribuer à appuyer «le rôle communautaire de l'école» (p. 74) et par extension, favoriser l'ancrage identitaire francophone des jeunes de ces écoles ? Comment la mutation des communautés francophones se présente-t-elle dans le milieu scolaire exploré dans ma recherche et comment influence-t-elle la vision et la consolidation de l'école de langue française ?

À ces questions, j'ajoute celles-ci : comment, en milieu scolaire, la relation aux privilèges permet-elle de circonscrire la relation *care*/pouvoir ? Et puisque chez Tronto (2009) «l'une des questions politiques les plus importantes à envisager est de déterminer les principes de l'allocation des ressources aux différents besoins de soin» (p.152), la question devient : sur quoi s'appuie-t-on en matière de répartition des ressources dans le milieu scolaire ? Finalement, est-ce un milieu qui favorise l'instauration d'une solidarité concrète ?

Les réponses à de telles questions laissent entrevoir que ma question de recherche se situe, en fait, dans le domaine de l'éthique appliquée en éducation. Je propose, dès lors, de passer au troisième volet de ma réflexion, celle sur *le care et l'éducation*.

Le care et l'éducation

En effet, ma réflexion est de l'ordre de l'éthique appliquée puisque j'approfondis l'éthique du *care* dans le contexte du savoir professionnel de directions d'écoles du palier élémentaire en milieu pluraliste et linguistiquement minoritaire.

La **praxis** est caractérisée par une action qui vise l'atteinte d'un résultat précis, qu'elle est le fruit d'une réflexion qui s'appuie sur un savoir donné et des valeurs sous-jacentes; qu'elle est l'expression d'une intention; qu'elle requiert l'engagement dans l'exécution (Hodgkinson, 1991; Starratt, 2004).

C'est au début des années '90 que Starratt (1991) propose un modèle d'éthique appliquée en leadership éducationnel, car il souhaitait que la théorie éthique s'approche davantage des préoccupations des gestionnaires et de leur **praxis**.

Son modèle «*helps practitioners frame moral situations encountered in practice so that their moral content becomes*

Un **dilemme** surgit quand il y a opposition entre les désirables en l'occurrence les affects et les devoirs (Hogkinson, 1991).

more intelligible and more available to the practical intuitive sense of the practitioner»²⁰ (p. 186) en présentant des mécanismes de résolution des **dilemmes** moraux par l'actualisation simultanée de l'éthique du *care*, de l'éthique de la justice et de l'éthique critique.

Si je résume ces trois éthiques, l'éthique de la justice repose sur un traitement intègre des personnes par la mise en place de règles équitables pour tous; l'éthique de la critique explore les obstacles à la mise en place de l'équité par un examen attentif des politiques, des directives et des structures qui auraient comme impact d'avantager un groupe de personnes au détriment d'autres groupes et l'éthique du *care* repose sur la reconnaissance de la dignité et de la valeur intrinsèque de chaque humain (Furman, 2004).

Ma proposition est que le *care* et les fondements éthiques qui y sont liés englobent dans leur expression morale à la fois l'éthique de la justice et l'éthique critique; position retrouvée, entre autres, chez Beck (1994) et Hekman (1995). Ainsi, l'éthique éducative n'est pas l'expression de la conformité à un ensemble de règles prédéterminées et je considère que la création d'un milieu éducatif fondé sur le *care* exige une critique de l'organisation scolaire actuelle ainsi qu'une vision de la justice de collaboration qui va au-delà du respect des droits individuels ou de la propriété privée puisque, tel que discuté antérieurement, le *care* s'incarne dans la solidarité, le mutualisme, la responsabilité et le respect fondamental de chaque personne quelle que soit sa conception du monde ainsi que sur le respect de la vie et de la Planète, en général. Cette composante interpersonnelle et sociétale du *care* reflète, en partie, la réflexion de Furman (2004) sur l'éthique du bien commun (*ethic of community*). En mettant le *care* au cœur de la préoccupation éthique, je choisis de me distancier en quelque sorte du modèle de Starrat (1991) ainsi que de ceux de Langlois (1999, 2008) et de Poliner-Shapiro et Stefkovich (2005) qui en sont des variantes.

²⁰ Son modèle aide fournit un cadre de référence aux praticiens lorsqu'ils sont confrontés à une problématique morale lors de leur travail permettant de rendre l'aspect moral de la situation plus intelligible à l'intuition pratique de la personne.

Les recherches dans le domaine du leadership moral se sont multipliées au cours des dernières décennies. Différents chercheurs ont constaté que les directions d'école vivent effectivement des tensions et des dilemmes liés aux contraintes en matière de redevabilité (Day, 2005; Edmunds, Mulford, Kendall et Kendall, 2008; Hall, 2009; St-Germain, 2011; Sun, 2011) et qu'elles éprouvent une dissonance entre les valeurs liées au «meilleur intérêt de l'élève», à la profession, à l'éthique personnelle, à la mise en œuvre de politiques et aux contraintes institutionnelles (Quinn-Minnis, 2011).

Généralement, elles ont de la difficulté à analyser les problématiques rencontrées dans leur travail sous l'angle de la justice sociale (Goddard et Hart, 2007; Mc Mahon, 2007; Riehl, 2000; Ryan, 2003) et elles ne prennent pas le recul nécessaire pour se situer par rapport aux discours dominants centrés sur la performance et l'efficacité marginalisant les questions de discrimination ou de racisme (Blackmore, 2006, 2010), d'inclusivité et de collaboration (Curcic, Gabel, Zeitlin, Cribaro-DiFatta et Glarner, 2011). Finalement, elles doivent être en mesure de prendre en considération les valeurs personnelles, collectives et professionnelles en jeu lors d'une situation de dilemme et d'évaluer l'impact de leurs actions sur les diverses relations en cause (Leithwood, 1999; cité par Greenfield, 2004; Sun, 2011).

Il n'y a pas de différence significative entre les gestionnaires femmes et hommes en matière de réflexion éthique (Langlois, 2008; Nell, 2012), mais le nombre d'années d'expérience (Langlois et Lapointe, 2007a, 2007b; Langlois, 2008) et la conception de l'exercice du leadership en milieu linguistique minoritaire (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004) pourraient être des facteurs influençant la démarche réflexive. De son côté, Lapointe (2002) propose un modèle hypothétique qui présente une typologie des styles de leadership adaptés au contexte minoritaire en regard du rôle de transmission de la langue et de la culture imputable à ces écoles. Tout en reconnaissant l'existence de ce modèle, je tiens à souligner que je ne l'ai pas retenu dans ma réflexion puisque mon intention n'est pas orientée vers les styles de leadership mais sur les qualités morales liées au *care* dans la pratique de la direction d'une école.

Les recherches consultées montrent que l'exercice du leadership de la direction repose non seulement sur un ensemble de facteurs internes (les croyances, les valeurs, les motivations), mais

aussi sur les orientations politiques qui encadrent son travail; orientations politiques qui ne tiennent pas nécessairement compte des contextes sociaux, économiques, culturels ou organisationnels propres aux écoles (Dillard, 1995). Quant au *care* en tant que tel, Rico (2009) dans une étude de cas portant sur le leadership d'une surintendante du Midwest américain conclut que «*a caring leadership requires a conscious decision to consider others in decision-making processes, an appreciation for relationships and community building, respect for others and a dedication to nurturing relationships and culture by establishing strong and consistent patterns of communication*»²¹ (p. iii). Vink-Visser (1994) corrobore et précise qu'en matière de leadership, le *caring* est une façon d'être au monde qui met le meilleur intérêt de l'enfant en priorité et qui se positionne face à la culture généralisée dans l'école. Ces deux recherches mettent en évidence la nature relationnelle du *care* ainsi que la nécessité d'en concevoir l'exercice en incorporant une vision plus globale de la relation école/communauté.

Par rapport aux recherches précitées, mon questionnement s'oriente plus particulièrement sur les motifs et les arguments qui servent d'assise à l'action morale. Autrement dit, au nom de quoi agit-on ?

Par exemple, lorsque j'étais au ministère de l'Éducation de l'Ontario (de 1996 à 2009), le «meilleur intérêt de l'élève» était cette finalité énoncée qui servait d'appui aux choix politiques ou autres. Si, dans la perspective ministérielle, le «meilleur intérêt de l'élève» pouvait servir de finalité institutionnelle, je me demande si, sur le terrain scolaire, la finalité de l'action d'une direction d'école est de l'ordre du «meilleur intérêt de l'élève» ou du «bien-être de l'enfant» ou des deux? Je dois signaler cependant que dans les documents actuels du ministère de l'Éducation de l'Ontario, il devient pratiquement impossible de trouver des références au «meilleur intérêt de l'élève». Par exemple, tandis que cette expression était présente dans le document *Mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008) : «la direction de l'école donne aux autres les moyens de travailler dans le meilleur intérêt de tous les élèves» (p. 10), la terminologie actuelle fait plutôt référence au bien-être de l'élève (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013) : «les leaders scolaires jouent un

²¹ Un leadership centré sur le *care* requiert une préoccupation consciente de la place des Autres dans le processus de prise de décision, une appréciation des relations, une volonté de bâtir sa communauté, l'établissement de patrons de communication congruents qui encouragent les relations et une culture de collaboration.

rôle critique dans la progression vers l'excellence dans l'enseignement, vers l'excellence dans les écoles et, en fin de compte, dans l'amélioration du rendement et du bien-être de l'élève » (p.3).

Il ressort que pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011a), la notion de bien-être de l'élève a été inscrite dans le projet de *Loi 177* (Loi sur le rendement des élèves et la gouvernance des conseils scolaires) présentement en vigueur. Il est attendu que les conseils scolaires favorisent autant les résultats scolaires des élèves que leur bien-être puisque «le concept de bien-être est un bon indicateur de l'efficacité des politiques en matière de réduction des inégalités et de promotion d'un développement viable» (p.3). Ce qui ne s'éloigne pas des constats de Mashford-Scott, Church et Taylor (2012) dont il sera question ci-dessous.

Dans le cadre de ma recherche, étant donné que ces expressions de meilleur intérêt et de bien-être peuvent donner une certaine appréciation de la dynamique du *caring* tel que mis en place dans le milieu, je pense qu'il est pertinent de vérifier ce qu'en disent les chercheurs. Ainsi, Stefkovich et O'Brien (2004) ont fait une revue de la littérature pour comprendre la signification de l'expression «meilleur intérêt de l'élève». Ces auteurs découvrent qu'il n'y a pas de définition formelle ni de constance dans son application. Ils notent que «*our research found that in 71 news articles, the term 'best interest(s) of students' referred to over 21 topic areas and was used to justify a wide variety of administrative decisions ranging from special education placement to disciplinary sanctions to school consolidation*»²²(p.201). Ils font le même constat après une révision attentive de thèses et d'articles provenant de revues professionnelles. Finalement, alors que l'expression découle du domaine du droit, leur revue d'articles issus de ce domaine ne permet pas d'y trouver une définition de l'expression (p. 201). Le «meilleur intérêt de l'élève» est souvent un principe sur lequel les directions s'appuient pour les guider dans leur processus de prise de décisions tout en reconnaissant que ce principe s'applique dans des situations spécifiques (Frick, 2011). De plus, les directions d'école considèrent qu'elles ont une obligation professionnelle envers les enfants et qu'elles valorisent ce qui est bon pour le développement intellectuel et personnel des écoliers/étudiants (Frick et Gutierrez, 2008).

²² Notre revue de littérature a relevé dans 71 articles récents que l'expression du «meilleur intérêt de l'élève » se réfère à plus de 21 sujets et est utilisée pour justifier une variété de décisions administratives qui vont du placement des enfants dans des programmes spéciaux à des sanctions disciplinaires ou encore pour la consolidation de l'école.

La situation de confusion est pratiquement identique avec l'idée de «bien-être de l'enfant» qui, selon Mashford-Scott *et al.* (2012), repose sur une variété de définitions et de perspectives. Leur revue de littérature suggère que l'état de bien-être influence les styles d'apprentissage, les attitudes et le comportement général facilitant ainsi l'adaptation aux changements lors du passage de la petite enfance, à l'enfance et à l'adolescence. Pour ces auteures, le bien-être est en quelque sorte un terme fourre-tout qui peut englober tout ce qui se rapporte aux connaissances et aux habiletés que l'enfant devrait acquérir, ou tout ce qui lui permet de bien se sentir dans la vie, de se sentir à l'aise avec lui-même et les autres.

Ces auteures ont dégagé que différentes perspectives relatives au bien-être de l'enfant entraînent une façon spécifique d'en assurer la mise en place. Elles notent, par exemple, qu'en éducation « *educational research, policy and practice is primarily concerned with the social, emotional and cognitive aspects of children's well-being, and traditional approaches within the 'educational perspective' tend to adopt a more instrumental, developmental-oriented view of wellbeing* »²³ (p. 236). Le bien-être dans ce cas est souvent mesuré par des indicateurs d'affects positifs, de persistance scolaire et d'habiletés sociales. Elles constatent aussi que peu de recherches se centrent sur « *the sense of wellbeing or 'subjective wellbeing' which has been defined as feeling allright in yourself and with other people* »²⁴ (p.236); ce qu'elles se proposent de réaliser auprès d'enfants d'âge préscolaire.

Pourtant le *care, en soi*, nécessite que l'on porte une attention particulière aux besoins de l'autre. L'idée que l'on se fait du bien-être de l'enfant ou du meilleur intérêt de l'élève aura, je pense, une influence sur la pratique du *care*. J'ai questionné les directions d'école à ce sujet et leurs conceptions sont rapportées particulièrement à la conversation *L'enfant élève (3)*.

Owens et Ennis (2005) présentent une revue de littérature intéressante sur la place du *care* dans l'enseignement à la lumière de l'éthique du *care* telle que proposée par Noddings (1984, 1992), mais les recherches recensées sont centrées sur les expressions du *care* chez le personnel enseignant et ne font pas référence au *care* chez les gestionnaires ou encore aux

²³ En éducation, la question du bien-être est souvent centrée sur les aspects cognitif, social et affectif des enfants et les approches relatives au bien-être sont orientées vers une vision développementale/instrumentale du bien-être

²⁴ Le bien-être considéré de manière subjective est défini comme un sentiment de confort avec soi-même et les autres.

propositions de Tronto (1993). Une recherche plus récente (McKamey, 2011) s'intéresse à la forme que peut prendre le souci pour les élèves à l'école (le *care about*) à partir de la perspective de Tronto (1993). Cette auteure démontre que ce souci (le *care about*) est souvent associé aux tests standardisés, au curriculum ou à l'équilibre budgétaire puisque dans cette forme de *care (about)*, la reconnaissance d'un besoin et la nécessité d'y trouver une solution n'implique pas que l'on connaisse et interagisse avec la personne en besoin de *care*. Je dirais que c'est à cette phase du *care* que l'on pourrait associer le «meilleur intérêt de l'élève». Toujours à partir des processus du *care* proposés par Tronto (1993), Rabin et Smith (2013) constatent que c'est au niveau de la prise en charge (*taking care of*) que l'exercice du *care* implique une relation directe et de la réceptivité. Je suppose donc qu'à cette phase, l'idée de «bien-être» est celle qui pourrait s'appliquer, le bien-être ici étant ce qui fait que l'on se sent bien dans la vie, à l'aise avec soi-même et les autres (Mashford-Scott *et al.*, 2012).

Ainsi, de l'ensemble des réflexions précédentes sur le *care* (philosophiquement parlant, en relation avec le pouvoir ou encore en éducation), je retiens, d'une part, que l'actualisation du *care* (selon Tronto, 1993, 2012) repose sur quatre phases dont la première, le souci (*care about*) implique l'acceptation de la nécessité du *care*. La qualité dominante est l'attention (*attentiveness*), soit la reconnaissance de l'existence du besoin des autres. La seconde phase, la prise en charge (*taking care of*) implique de se responsabiliser par rapport au besoin identifié et de trouver la réponse à apporter. La qualité en action est la responsabilité que l'on assume dans la prise en charge du besoin. La troisième phase du *care* est de prendre soin (*care giving*) qui entraîne l'action directe avec l'objet du *care*. La qualité est celle de compétence dans l'action selon les critères personnels et professionnels du bon *care*. La quatrième phase est celle qui implique de recevoir le soin (*care receiving*) et correspond à la réponse au *care* reçu. La qualité dominante ici est la sensibilité à la réponse, la réceptivité telle qu'exprimée par le récipiendaire (*responsiveness*) (Burnier, 2003; Tronto, 2009).

D'autre part, je retiens aussi que la consolidation du *care* dans l'école exige une pensée critique quant à l'organisation scolaire, à la répartition des ressources ou des pouvoirs, au questionnement des enjeux et aux orientations institutionnelles en matière de privilèges, entre autres. Elle exige aussi que le leadership éthique des directions d'école englobe non seulement

une considération de justice et d'équité mais aussi une prise en compte du *care* dans la *praxis* ainsi que les questions liées à la «communauté» lorsqu'il s'agit de penser le *care* en contexte minoritaire.

Pour conclure ce chapitre sur le *care*, il m'apparaît que le *care* existe dans l'univers des praticiens de l'éducation, mais il est encore peu documenté. Par exemple, il ne m'a pas été possible de trouver de recherches qui présentent les visions du bien-être de l'enfant chez les directions d'école en milieu minoritaire et pluraliste et sur les façons d'offrir un milieu scolaire propice à ce bien-être et aux attitudes de *caring* qu'il sous-entend, ou encore sur la question du *care* propice à une telle institution. Ma recherche contribue à combler ce manque, car elle permet de mettre en lumière les formes et modes d'expression du *care*, c'est-à-dire de dégager le sens donné aux actions de *care* par des directions d'école de ce milieu particulier et avec lesquelles je me suis entretenue.

Considérant que ces directions d'école et moi-même sommes des sujets qui agissent avec intention et qui sont influencés par leurs valeurs (Anadón, 2004), je considère que nos récits d'expérience deviennent une source d'informations pertinente au sujet de la pratique et de la place du *care* à l'école. Il m'est possible de dégager quelle voix/voie, celle de l'éthique de la justice (avec son langage axé sur l'égalité et l'équité) ou celle de l'éthique du *care* (avec son langage axé sur la responsabilité et les relations) leur est la plus familière, la plus utile (Tappan, 2006) et de considérer si leur/mon *caring* et leur/mon engagement envers la justice, l'équité, la contestation et la résistance aux injustices sont révélateurs d'une *praxis* émancipatoire actualisée (Strachan, 2002; cité par Rico, 2009, p.20).

C'est par l'opérationnalisation de l'approche narrative en éducation telle que conceptualisée depuis les années '90 par Clandinin et Connelly que mon souhait de cerner la place du *care* à l'école se réalise. Je m'attarde, au cours du chapitre suivant, à préciser l'ensemble des caractéristiques relatives à cette approche et à en dégager les modalités retenues pour sa mise en œuvre.

Chapitre deux La méthodologie

Things need to make sense

(Carr, 1986 voir Clandinin, 2013, p. 48)

J'aborde le contenu de ce chapitre comme une dissection cartésienne de l'approche narrative (*narrative inquiry*), outil d'opérationnalisation de la question de recherche; dissection en huit points pour dégager le sens des mots et des idées qui donnent un pourtour, des nuances et une forme à cette approche.

Il serait plus exact de traduire *narrative inquiry* par « enquête narrative », mais dans ce cas, biffer le concept d'approche, c'est faire disparaître les contours ontologiques, praxéologiques et épistémologiques qui l'encadrent. De fait, il est important de réaliser que l'enquête n'est pas le Tout de l'approche.

Je vais, dans un premier temps, situer l'approche narrative en référence à (1) Clandinin et Connelly puis (2) préciser le sens à donner au concept de récit. Je vais par la suite expliciter les cadres (3) ontologique, (4) praxéologique et (5) épistémologique qui guident l'ensemble de mon travail et délimitent en quelque sorte une démarche de recherche qui s'appuie sur cette approche. Ces réflexions permettent de situer les (6) critères pertinents pour que mon projet soit empreint de rigueur et pour que la personne qui me lit ait la latitude d'interpréter et de réinterpréter cette thèse/récit dans les confins de sa propre expérience (Noddings, 2012).

Finalement, je présente mes choix d'opérationnalisation soient (7) les méthodes de cueillette des données et celles (8) relatives à l'écriture et l'analyse; passage obligé qui me permet d'aller du document de terrain (*from field text*) au document de recherche (*to research text*) (Clandinin et Connelly, 2000).

☆ Remue-ménage, Remue-ménages...

Faire le choix de l'approche narrative comme matériau d'articulation de la pensée et de la thèse, c'est un peu comme me placer sur une clôture. J'ai l'impression de vivre suspendue entre deux mondes parallèles illustrant chacun les modes de penser commentés par Brunner (1986) : le mode paradigmatique ou logico-mathématique et le mode narratif. Ces modes utilisent des procédures de construction de la réalité complètement différentes : l'argument logico-mathématique qui vise la vérité (*truth*) par la preuve empirique, d'une part et le récit qui, d'autre part, tend à mettre en lumière la vraisemblance de l'expérience (*verisimilitude*), sans preuve, mais en démarche constante (p.11). Deux modes de penser interdépendants qui permettent de solutionner, chacun à leur façon, les événements du quotidien, mais je me sens sur une clôture car...

...voici que surgit Dewey (j'en reprends les propos ci-dessous) qui me dit que l'expérience est ce qui est, que l'enquête est une façon de particulariser cette expérience, que mes croyances/connaissances sont bâties lentement mais sûrement à partir de toute mon expérience. Bref, Dewey m'oblige à reconsidérer la dichotomie de Brunner ! et en plus...

...la thèse doit répondre aux exigences de l'institution qui en règle générale propose une démarche de recherche qui me semble être l'expression même du mode paradigmatique et qui s'attend à ce que le produit (la thèse) reflète les présupposés de ce mode. Or, travailler une thèse en mode narratif, c'est encapsuler l'expérience dans le temps et l'espace. C'est prendre en considération l'évolution des événements tout au long du processus d'écriture et de réflexion. C'est travailler en mode organique : c'est fait de mouvance, d'épaisseur, de fluidité, d'allers et retours constants. Je nomme cela mon itinérance itérative pour illustrer que ces aller-retours ne sont pas nécessairement planifiés ou planifiables. C'est le canevas de Pollock.

Ayant étudié en sciences pures, j'ai l'impression de devoir passer d'un mode de pensée linéaire et familier à un mode de pensée intuitif. Je suis habituée au mode de pensée paradigmatique, mais dans l'intentionnalité qui m'habite de créer cette thèse/récit, il y a ces expériences qui se tapissent en moi. Des pelures et des pelures d'expérience que je cherche à situer dans mon temps et mon espace de vie; plus de soixante années à baigner dans le vaste monde de l'éducation quand on considère que je suis entrée à la maternelle à 5 ans! Cette thèse narrative m'oblige à faire partie de la démarche en tant que sujet pensant et ressentant.

Alors, si la forme n'est pas standard, le contenu le sera. Il y a une interrogation, il y a une situation à explorer et des présupposés à préciser, il y a des croyances à assumer. Il y a de l'intuition et une démarche réflexive narrative. Il y a aussi des collaborateurs qui ont partagé leur monde et qui

ont fait cadeau de leurs récits d'expérience lors des entrevues. Il y a une recherche. Il y a une méditation soutenue. Il y a un désir de mettre en lumière des éléments de la pratique.

Il y a du comprendre, il y a des savoirs constatés ou révélés et il y a un regard critique sur mes propos et mes avancées conceptuelles. Il y a moi qui découvre. Il y a moi qui se dis, il y a moi qui crée.

D'ailleurs, je me dois de créer, car

... dans toute expérience complète, il y a forme parce qu'il y a organisation dynamique. Je qualifie l'organisation de dynamique parce qu'il faut du temps pour la mener à bien, car elle est croissance (...) C'est ce qui donne à une expérience son caractère esthétique, c'est la transformation de la résistance et des tensions, ainsi que des excitations qui sont en soi une incitation à la distraction, en un mouvement vers un terme inclusif et profondément satisfaisant (Dewey, 1934/2005, p. 81).

Je crée une thèse/récit en mode narratif, je vis *une* expérience que je boucle à travers sa composante esthétique. Je grandis.

1. L'approche narrative : un « messy puzzle » à apprivoiser

L'approche narrative s'inscrit dans les méthodologies de recherches qualitatives/interprétatives, car elle s'intéresse au domaine de la compréhension (*understanding*) et non pas à celui du contrôle et de la prédiction (Pinnegar et Daynes, 2007; Savoie-Zajc, 2007). L'objet de cette compréhension se présente sous la forme de l'expérience «*as expressed in lived and told stories*»²⁵ (Clandinin et Connelly, 2000, p. 5). Je me situe avec contentement et consentement dans ce moment de l'évolution des recherches qualitatives au cours duquel,

les notions de subjectivité, de perspective, de réflexivité et de textes désordonnés (*messy texts*) sont plus valorisées pendant le processus de recherche que dans les autres moments de l'évolution de la recherche qualitative, car elles permettent de voir clairement la réalité psychologique, émotionnelle et spirituelle des acteurs impliqués (Anadón, 2006, p. 14).

²⁵ L'expérience telle que dite et racontée dans les récits

Clandinin et Connelly (2000) ont puisé dans la perspective de Dewey pour articuler le concept d'expérience en des termes qui s'appliquent au domaine de l'éducation. Ces chercheurs considèrent que « *Dewey transforms a commonplace term, experience, in our educator's language into an inquiry term that permits better understandings of educational life* »²⁶ (p. 2). C'est à cause de cette prévalence accordée à la pensée de Dewey que je m'attarde, dans la section qui porte sur les cadres ontologique, praxéologique et épistémologique, à sa perspective sur l'expérience, sur l'enquête, sur sa vision de la démocratie et du rôle de l'éducation.

Au préalable, cependant, je veux continuer à dégager certaines particularités de l'approche. Ainsi, Clandinin et Connelly (2000) préfèrent l'expression de casse-tête de recherche (*research puzzle*) à celle de question de recherche pour illustrer tous les éléments/morceaux qui doivent être observés, regardés ou analysés et qui ne sont pas nécessairement apparents au premier coup d'œil. Je fais mienne cette idée de casse-tête.

Dans la pratique, cette approche est fondamentalement relationnelle (tout comme le *care*) et exige une prise en compte à la fois des relations qui s'établissent lors de l'enquête ainsi que l'espace dans lequel se configure l'expérience vécue, racontée, dite et redite par les personnes impliquées en l'occurrence ici, les directions d'école de mon échantillon, moi-même avec mon histoire de vie personnelle et professionnelle ainsi que ma relation avec ces personnes et celle avec les documents afférents (Clandinin, 2013). Cet espace est révélé grâce à trois dimensions qui sont la temporalité (*temporality*); la réalité sociale et les relations interpersonnelles (*sociality*); et la scène/spatialité (*place*) (Clandinin, Pushor et Murray Orr, 2007; Hamilton, Smith et Worthington, 2008). Ces dimensions sont des éléments du cadre conceptuel et sont utiles en tant que marqueurs d'analyse. Cilliers souligne que « *narratives have a strange temporal nature. Their function is not primarily to remember the past, but to re-enact past events as present events* ». Il poursuit en précisant que « *the meaning of the narrative is not in the fact that it is supported by some important piece of history, but in the metre and the rhythm of its present telling* »²⁷ (p. 128). Il est déjà possible de présager de la nature fluide et mouvante du travail exigé par l'opérationnalisation de cette approche.

²⁶ Parce que Dewey a lié l'expérience à l'enquête, le domaine de l'éducation devenait ainsi accessible à la recherche

²⁷ La temporalité d'un narratif est étrange. Sa fonction n'est pas initialement de se remémorer le passé mais de reconstituer les événements du passé au moment présent. Le sens d'un narratif n'est pas dû au fait qu'il s'appuie sur un pan de l'histoire mais sur le mètre et le rythme de son récit.

D'ailleurs, Leggo (2008) se plaint à dire «*how complicated, even messy, the whole business of narrative inquiry really is*»²⁸ (p.1).

☆ **C**ompliqué oui, car où est donc la logique dans l'écriture quand tout ce qui est relatif à l'expérience telle que racontée, écoutée et entendue évolue dans le temps, l'espace, le contexte social, historique, politique, familial et que sais-je d'autre? C'est comme de démêler une pelote de laine et de refaire la boule avant de passer au tricot.

Me voici donc en face d'un «*messy puzzle*»! Patience Michelle, Patience!

2. Le récit de vie et d'expérience

Pour progresser dans l'appropriation de mon travail de chercheure, mon premier point d'ancrage est la notion de *life stories* que je choisis de traduire par récits de vie et qu'en cours d'écriture je vais parfois nommer récits d'expérience, ou récits (tout court) puisque le savoir pratique des directions d'école est reflété par ces récits qu'elles m'ont racontés et qui révèlent à la fois leur capacité d'agir et les limites pressenties à leur influence. Action-Réflexion-Action... en cycles continuels qui se dévoilent en cours des entrevues, objets du Livre des conversations.

En référence à l'idée de récit, il me semble bien approprié de citer Barthes (1981) qui, de façon fort élégante, permet d'en saisir les diverses caractéristiques et en démontre l'amplitude sémantique. Pour lui, les récits sont...

...d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits; le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile (...), le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avant l'histoire même de l'humanité (...) tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent, ces récits sont goûtés en commun par des hommes de cultures différentes, voire opposées : le récit se moque de la

²⁸ Leggo dit que l'approche narrative semble bien compliquée d'application et qu'elle semble bien désordonnée

bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie (p.7).

«Le récit est là, comme la vie»... Appliqués aux sciences sociales et aux sciences de l'éducation, les récits deviennent des outils de compréhension de l'expérience humaine, elle-même située dans une réalité sociale qui doit être mise en évidence. Les gens, en général, «*speak in narrative form, connecting events over time through stories (...) stories are not random sentences but constructed in a personally and often culturally meaningful manner*»²⁹ (Hays et Singh, 2012, p. 57). Ces récits à connotation biographique sont intimement liés à la personne qui raconte et qui est dans son contexte, avec ses croyances, ses souvenirs, ses émotions, sa position sociale ou tout autre élément qui fait partie de cette expérience. Mais ces récits se livrent dans le temps présent, dans son contexte actuel et il semble bien qu'en se racontant, on ajuste les événements et qu'on se remémore ces événements selon la perception de l'intention du dialogue et de l'effet que l'on veut donner. Ainsi, le récit est volatile.

«Le récit est là comme la vie»... Je concède que les récits recueillis en cours de recherche ne sont pas des contes, mêmes si les personnes interviewées se racontent. Ils s'inscrivent dans un temps donné et ce qui est raconté n'est qu'une petite tranche de leur vie et de leur expérience. Ces personnes rencontrées ont choisi les mots, les descriptifs, les allusions, les contextualisations lorsqu'elles ont interprété mes questions. Les récits recueillis ne sont donc pas la personne dans sa totalité. Et Van der Maren (2010) de préciser que la mémoire ne «retient pas les événements qui n'émeuvent pas, elle néglige les événements dont le poids émotionnel est léger et qui ne pèsent pas sur la conscience » (p. 41). Ainsi, les récits recueillis sont l'actualisation du passé dans l'ici-maintenant. Ils me permettent simplement de jeter un certain coup d'œil dans l'aventure professionnelle de quelques personnes intéressées à mettre à jour ce qui a été vécu, avant.

Ces récits sont révélés en mode oral, je me charge de les transformer en mode écrit et je suis bien consciente que dans ce processus, les récits initiaux sont modifiés, changés par mon inquisition, ma découverte et surtout ma compréhension de nos agirs respectifs dans leurs

²⁹ Les gens s'expriment généralement de manière narrative établissant des liens entre les événements dans le temps à travers les histoires... ainsi l'histoire (le récit) n'est pas une série de phrases dites au hasard mais elle est une construction personnalisée et souvent influencée par la culture.

contextes et leurs temporalités ; de là mon travail de re-conteure, mon exercice de *restorying* (Bernard, 2011; Creswell, 2013; Tappan, 2006; Tappan et Brown, 1989).

J'ajoute aussi que mon récit et leurs récits s'imbriquent dans, et sont modelés par, des récits institutionnels et culturels. Ainsi, dans ma recherche il y a, entre autres, les récits propres aux conseils scolaires, ceux du ministère de l'Éducation de l'Ontario ou ceux de l'école en tant que telle; ceux de la minorité linguistique et culturelle francophone, ceux de la majorité linguistique et culturelle anglophone ou encore ceux de personnes issues de l'immigration.

Le contenu des récits a de plus été influencé par le contexte dans lequel ils ont été recueillis, particulièrement par la relation que les personnes interviewées entretiennent avec moi et moi avec elles. Il est naturel de considérer que ces personnes cherchaient à me fournir un récit intelligent et une narration qui se tient, et ce, notamment si elles estimaient que j'avais un statut particulier en tant que chercheure (Van der Maren, 2010). S'ajoutent les effets que ces récits ont sur moi et mes présupposés, mon questionnement initial et la transformation qu'il subit en cours de route car je ne puis m'exclure du processus. J'en fais partie en totalité. Je ne suis pas distanciée et objective, je suis vulnérable et en cheminement. « *We are complicit in the world we study. Being in this world, we need to remake ourselves as well as offer up research understandings that could lead to a better world* »³⁰ (Clandinin et Connelly, 2000, p. 61). Donc, mon travail de compréhension et d'interprétation passe par la découverte des patterns et des fils conducteurs intégrés à l'ensemble des récits recueillis dans les paysages brossés pour en dégager un savoir professionnel (Clandinin, 2013; Webster et Mertova, 2007) lié à la pratique de la direction d'une école pluraliste en milieu linguistiquement minoritaire.

Et comme le récit « se moque de la bonne et de la mauvaise littérature » pour reprendre les propos de Barthes (1981), je fais mienne la mise en garde de Paillé et Mucchielli (2010) : « dès lors que la recherche traite de l'humain, elle interpelle toute l'expérience humaine et lui confère valeur de langage interprétatif, dès lors qu'elle traite de l'expérience vécue, elle instaure celle-ci comme témoin et réservoir de significations contextualisées » (p. 71). Ainsi, les récits recueillis dans ma recherche servent à construire ma/notre compréhension d'une réalité

³⁰ Nous faisons partie du monde que l'on étudie. Étant incrusté dans le monde, nous devons nous rebâtir en même temps que nous dégageons une certaine compréhension du monde que nous étudions pour créer un monde meilleur

socialement et historiquement située à travers l'expérience confiée et interprétée. Rien de plus, rien de moins.

En reprenant les idées précédentes, il appert que de recueillir des récits d'expérience pour fin d'enquête narrative dans un langage interprétatif à l'affut des significations contextualisées dévoile mon univers de chercheur, celui-là même qui sert d'assise à la compréhension que je dégage des matériaux du terrain. En respectant les propositions Paillé et Mucchielli (2010) à cet effet, je brosse le tableau de mon univers de chercheur à partir de l'explicitation des cadres ontologique (l'être dans le monde), praxéologique (l'agir dans le monde) et épistémologique (connaître le monde) qui guident mon parcours. C'est ce qui fait l'objet des prochaines pages.

3. Un cadre ontologique...l'être au monde

La décision de travailler avec l'approche narrative à partir de l'articulation de Clandinin et Connelly m'oblige à comprendre et à intégrer certaines idées de Dewey.

Ainsi, chez ce philosophe, les phénomènes sont accessibles par l'entremise de nos sens, terme qui chez Dewey (1934/2005) «recouvre le sensoriel, le sensationnel, le sensible et le sentimental, sans oublier le sensuel» (p. 43). Philosophe naturaliste, il considère que,

*human life itself, both severally and collectively, consists of transactions in which human beings partake together with non-human things of the milieu along with other human beings, so that without this togetherness of human and non-human partakers we could not even stay alive, to say nothing of accomplishing anything*³¹ (Dewey, 1948, p. 198).

En termes ontologiques, cette perspective entraîne qu'il rejette le surnaturel et le transcendantal (Noddings, 2012) préférant s'appuyer sur sa conception de l'expérience comme mode d'appréhension du réel. L'expérience «*does not refer to some precognitive, precultural ground on which our conception of the world rests*»³² (Clandinin et Rosiek, 2007, p. 39) ou

³¹ La vie humaine individuelle et collective consiste en un ensemble de transactions auxquelles les humains participent en groupe et avec des non-humains du milieu car sans cette solidarité entre humains et avec les non-humains il serait impossible de rester en vie et encore moins d'accomplir quoi que ce soit.

³² L'expérience ne fait pas référence à une assise pré cognitive et pré culturelle de laquelle notre conception du monde émerge

encore « *there are no such absolute entities or ends above, beyond or external to the interactive process of living* »³³ (Doll Jr., 1973, p. 59) ou finalement, « l'expérience de la réalité est profondément enracinée dans la réalité de l'expérience » (Dewey, 1930/2005). Ce positionnement ontologique de Dewey me convient puisqu'il s'harmonise avec mes propos sur le *care*, *philosophiquement parlant*, tels que présentés au chapitre précédent.

Cormier (2012) indique que, chez Dewey, l'expérience est le fondement de la connaissance et que sa vision repose sur deux postulats. Le premier stipule que « ce sont les faits et non les idées qui déterminent la validité d'une proposition » et le second implique que l'expérience est un processus continu et perpétuel de production de connaissances. Ce qui est qualifié de connaissance est une « croyance », c'est-à-dire un « savoir fondé et validé par l'expérience vécue » (p. 22). La connaissance est le fruit de l'interaction entre les processus internes à la personne (« *feelings, hopes, aesthetic reactions, and moral dispositions* ») (Clandinin et Connelly, 2000, p. 50) et les événements externes qui se déroulent dans le quotidien (« *the existential conditions, the environment, surrounding factors and forces, people* ») (Clandinin et Roziek, 2006, p. 69).

L'expérience se situe sur un continuum, car elle est une sorte de mouvance continue qui intègre quelque chose de ce qui s'est passé, le modifie et influence ainsi la qualité de ce qui va arriver (Dewey, 1938/1971) et ce continuum est le reflet d'un principe fondamental de la construction de l'expérience (Dewey, 1947/1968). Cet auteur considère que « nous vivons *une* expérience lorsque le matériau qui fait l'objet de l'expérience va jusqu'au bout de sa réalisation (...) une telle expérience forme un tout : elle possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent et se suffit à elle-même » (Dewey, 1934/2005, p. 59). Pour ce philosophe, l'expérience est à la fois intellectuelle (surtout après coup lorsque l'on y pense), émotivement chargée (pendant qu'elle se produit) et elle vise un but (il faut vouloir boucler le tout de l'événement pour qu'il devienne *une* expérience) et de plus, elle est indépendante du désir et de l'intention (Dewey, 1947/1968; 1934/2005).

C'est à cause de cette mouvance, de cette fluidité qui caractérise l'expérience que Dewey (1934/2005) considère que celle-ci comporte une qualité esthétique nécessaire à son accomplissement. Il soutient d'ailleurs « qu'il y a dans toute expérience (...) une part de passion,

³³ Il n'existe pas d'entités absolues ou des finalités au-dessus, au-delà ou externes au processus interactif de la vie.

de souffrance au sens large du terme. Sinon il n'y aurait pas intégration de ce qui a précédé» (p. 66). Or, l'intégration «dans toute expérience vitale ne consiste pas uniquement à ajouter quelque chose à la somme de ce que nous savions déjà. Elle implique un processus de reconstruction qui peut s'avérer douloureux» (p. 66).

Gilligan (2011) explicite la notion d'expérience dans ces mots: « *our nervous system is hard-wired to connect emotions and thought. In our bodies and our emotions, we register our experience*» (p. 62). Cette auteure précise que l'expérience est «*like a film running continually inside us, and our awareness of watching the film extends the sense of self through time and history, leading to memory and identity*»³⁴ (p. 107).

L'expérience interpelle le senti, le ressenti et mobilise la capacité d'agir; elle ne se déroule pas uniquement à l'intérieur du corps et de l'esprit car le monde environnant est lui-même source continue d'expérience, ce qui entraîne chez Dewey (1947/1968), l'énoncé d'un deuxième principe fondamental à la construction de l'expérience à savoir celui d'interaction. L'expérience humaine est donc une construction intégrée et intégrale issue du domaine de la signification (*realm of meaning*) qui opère par l'interprétation des liens entre les souvenirs, les représentations et les attentes en contexte, c'est-à-dire, en lien continu, en interaction, avec l'environnement. C'est un système ouvert, polymorphe, malléable et continuellement en mutation (Polkinghorne, 1988, p. 17). De cette manière, l'expérience est à la fois sensorielle, relationnelle, culturelle, sociale et fondée sur le sens que l'on dégage des interactions et des événements rencontrés (Cormier, 2012; Polkinghorne, 2004).

Tout en saisissant la pertinence des propos de Dewey sur l'expérience et leur utilité pour appréhender les actions entreprises par les personnes, il devient nécessaire de trouver des modalités d'opérationnalisation de cette pensée dans le cadre d'une approche en recherche qualitative. Cela s'effectue par une systématisation de la théorie de l'enquête de Dewey qui est elle-même la méthode de fixation de la croyance (Clandinin et Rosiek, 2007; Cladinin, Pushor et Murray Orr, 2007; Clandinin, 2013).

³⁴ Notre système nerveux est programme pour lier les émotions et les pensées. Nous enregistrons notre expérience dans notre corps et nos émotions. L'expérience est comme un film qui se déroule continuellement à l'intérieur de nous et comme nous visualisons consciemment ce film, nous projetons notre Soi dans le temps et l'histoire, créant notre mémoire et notre identité... en racontant son expérience nous créons l'histoire de notre soi autobiographique.

Grâce à l'enquête, l'expérience se transforme en connaissance selon un processus temporel et séquentiel qui, par l'entremise de la réflexion et de l'analyse, permet d'aboutir à la compréhension. Ce processus s'active lorsque l'environnement immédiat perturbe les sens (état non cognitif) et que la croyance habituelle est moins pertinente entraînant le besoin de résoudre ce qui devient problématique. À ce stade, la personne devient créative et engagée; s'inspire de ses connaissances passées, analyse les conditions actuelles et projette des possibilités futures pour dégager une nouvelle connaissance/croyance (Doll Jr., 2013).

Cormier (2012) rappelle que l'enquête, chez Dewey, se présente sous la forme d' «un continuum expérimental existentiel qui associe perpétuellement les moyens aux fins en vue d'agir sur un milieu, lui-même instigateur de l'action» (p. 32). De cette façon, la représentation (du monde) qui se dégage prend son origine dans l'expérience vécue et se doit de retourner à celle-ci pour fins de validation (Clandinin et Rosiek, 2007). Cette démarche réflexive ne vise pas l'atteinte de meilleurs résultats, mais un aboutissement pratique, particulier et expérientiel. Cette méthode (d'enquête) «est la seule apte à découvrir et accepter l'erreur puisqu'elle ne se situe pas dans la croyance subjective (ou politique) de la réalité» (Cormier, 2012, p. 26). L'enquête reconnaît le droit à l'erreur et postule que «toute connaissance demeure potentiellement fausse ce qui engendre une conception relative et transformative de la connaissance» (Cormier, 2012, p. 26).

Si l'expérience n'existe que par l'interaction et en situation (Dewey, 1947/1968) ; il n'est pas exclu, dans ce cas, de penser que les interactions qui s'établissent entre la personne et son milieu ont aussi un impact sur ce milieu. Dans cette logique, étant donné que l'individualité se construit à travers le jeu des relations à autrui et au monde, il devient essentiel de porter une attention particulière, à la fois, aux intérêts personnels en jeu et aux réseaux de relations qui pourraient contribuer à apporter des changements sociaux. Chez Dewey, c'est le processus démocratique qui est le plus susceptible de contribuer à la résolution de conflits sociaux et à l'articulation d'une société où chaque personne peut vivre dans une situation de bien-être. De plus, Dewey considère que ce processus démocratique devrait faire partie des apprentissages scolaires (Cormier, 2012, Dewey, 1947/1968). Renier (2013) indique que c'est dans ce sens que la perspective de Dewey pourrait être considérée comme à l'origine d'une «théorie pragmatiste de l'action collective» (p. 174).

Ainsi, pour Dewey, l'enquête n'est pas seulement un processus actif entrepris par une personne pour agir face à une situation, elle (l'enquête) est aussi un processus social (Argyris et Schön, (1996/2002) qui favorise l'adoption d'actions dont les conséquences ont été sous-pesées (Mauill, 2013) et qui repose sur une vision tournée vers la pratique (Doll Jr., 1973).

Dans ma recherche, se tourner vers l'action, c'est s'imiscer dans le terrain de la pratique professionnelle des directions d'école. Le sens donné à l'action éducative (l'agir) devient en quelque sorte le fondement de ma réflexion sur mon cadre praxéologique.

4. Un cadre praxéologique...l'agir dans le monde

Une étude de la *praxis* des directions à partir de la philosophie de Dewey permet de dégager les liens entre la vision de l'apprentissage, la nature des actions collectives entreprises ou à entreprendre étant donné que les finalités de l'enquête entraînent l'instauration de l'idéal démocratique. L'enquête est donc un «mode d'appréhension et d'opérationnalisation des moyens procéduraux et matériels dans le but de résoudre des problèmes portant sur les conflits» et peut dès lors représenter «une éthique du vivre-ensemble » (Cormier, 2012, p. 42).

En présupposant que chaque expérience se doit d'être un outil de croissance individuelle (et collective), Dewey voit le rôle de l'école comme lieu d'assistance dans l'acquisition des apprentissages nécessaires à la vie en société et de contribution aux actions collectives et, par extension, un lieu d'apprentissage propice au vivre-ensemble. Dans cette perspective, Dewey (1947/1968) propose l'instauration d'une pédagogie par projets issus de l'expérience journalière et qui sont signifiants pour les élèves dont l'exécution se concrétise dans le cadre d'une «entreprise coopérative» (p. 123) qui permet de maintenir la «connexion organique entre l'éducation et l'expérience» (p. 126). Idéal démocratique et vivre-ensemble convivial sont d'ailleurs des objectifs qui s'insèrent présentement dans les perspectives éducationnelles de différentes institutions scolaires.

Dans l'esprit de ma recherche, en puisant dans les récits d'expérience de directions d'école, je reconnais que ces dernières sont des personnes compétentes qui réfléchissent et agissent dans et sur leur milieu de travail dans une démarche qui respecte l'idéal démocratique souhaité et je reconnais aussi que leur savoir est source de connaissances. Je présume aussi que ces personnes ont ce souci de voir à l'instauration d'un vivre-ensemble qui permet

l'établissement d'une certaine vision commune de la personne, de l'apprentissage et de la réussite. Tout en considérant que les directions d'école et moi-même sommes des sujets qui agissent avec intention et qui sont influencés par leurs valeurs et leurs supposés éthiques et moraux (Anadón, 2004; Furman, 2004), je veux spécifier que même si j'étudie l'agir des directions, je ne m'inscris pas dans une démarche praxéologique axée sur le «vivre-ensemble professionnel», car les directions d'école interviewées ne sont pas en processus de changer la situation de l'école. En effet, elles ont toutes quitté ce milieu de travail. Ainsi, ma démarche n'est pas pragmatiste et/ou émancipatoire dans ce sens qu'elle ne vise pas la mise en place d'un ensemble d'actions transformatrices du milieu. Elle n'applique donc pas, par exemple, la démarche praxéologique et le métamodèle de l'intervention tel qu'esquissés par St-Arnaud (Lhotellier et St-Arnaud 1994) ou celle liée à une recherche-action intégrale et systémique telle que discutée par Morin (2010).

Dans ma perspective, les récits d'expérience recueillis conjuguent à la fois une vision de la personne/sujet et de la personne/acteur social (Anadón, 2004). Dans ce cas, les savoirs des praticiens ne sont pas en opposition ou assujettis à ceux des théoriciens, mais ils sont considérés comme complémentaires et pertinents. (Argyris et Schön, 1996/2002; Bernard, 2011; Clandinin et Connelly, 2000; Guignon et Morrisette, 2006; Legault, 2004, entre autres). C'est ainsi que je choisis le concept de Voix (*Voice*) tel que formulé par Gilligan (2011) pour représenter ce que je discute ici,

when I began my own research, I listened to how people speak of themselves and talk about others, the stories they tell about their lives. My ear was caught by the disparity between the voices of theory and the voices of people on the ground. The word "Voice" was an obvious choice for capturing what I was hearing (...) Because Voice is embodied and in language, it connects psychology with biology and culture without reducing it to either (p. 177).³⁵

C'est parce que la Voix est incarnée et langagée et qu'elle fait le lien entre biologie, culture et psychologie que je choisis de référer à ce concept dans ma recherche. Je veux faire le

³⁵ Au début de mes recherches j'ai écouté les gens parler d'eux-mêmes et parler des autres, j'ai écouté les récits de leur vie. Mon oreille a été interpellée par l'écart entre les voix des théoriciens et celle des gens du terrain. Le concept de Voix est devenu le terme le plus pertinent pour mettre en évidence ce que j'avais capté. Parce que la Voix est incarnée dans le langage, elle permet de lier la psychologie avec la biologie et la culture sans réduire l'une à l'autre.

pont entre la Voix des personnes du terrain, celle des théoriciens et celle des gens du politique. Toute cette réflexion se construit aussi avec ma Voix qui s'insère dans un parcours professionnel qui m'a mené de la salle de classe comme enseignante de sciences biologiques au palier secondaire, chargée de cours à l'université, conseillère pédagogique, fonctionnaire au ministère de l'Éducation de l'Ontario, directrice d'un centre de formation d'enseignantes et d'enseignants, adjointe à la surintendance pour un conseil scolaire de langue française en contexte minoritaire. Trente-cinq années de travail qui constituent mon expérience professionnelle.

Il y a donc, pour moi, dans la réflexion sur *l'agir dans le monde*, une préoccupation éthique qui teinte ma posture de chercheure, qui exige que je sois conséquente avec « le tout » de ma recherche et ce, autant dans ma façon de traiter les récits des personnes que ceux qui sont issus des écrits ministériels ou des conseils scolaires. Les documents sont eux aussi porteurs d'un monde qui se veut au-delà de l'écriture officielle. Je me dois d'exercer de la prudence et de la lucidité. Les récits de vie/d'expérience et les récits institutionnels ne sont pas que des mots et des images; l'expérience a de l'épaisseur, de la profondeur. « *Story ...is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful* »³⁶ (Clandinin, 2013, p.13). Kleinman me dit (2006): « *Narratives can haunt. What haunts our memories is more than images and words, but the actual world of experience that stands behind them* »³⁷ (p.217).

☆ Suivi à Kleinman...

Cette remarque de Kleinman sur l'expérience m'a profondément interpellée comme si j'avais compris soudainement ce que cette notion d'expérience signifiait. J'en ai ressenti le volume, l'espace, la profondeur. J'ai cette étonnante impression d'avoir passé une grande partie de mon enfance et de mon adolescence comme derrière une vitre, observatrice... tout en sachant que je suis de ce monde, dans ce monde. *What haunts our memories...* ce qui hante la mémoire... Je lis des exposés narratifs, je suis surprise par la quantité de détails, de souvenirs pointus, d'événements spéciaux qui deviennent des repères dans la progression de la réflexion. Mon enfance a été trop chaotique pour que j'aie de tels repères. Et la quantité de deuils et de déchirures a conduit à la nécessité de devenir *teflon*- tout doit glisser car

³⁶ Le récit est un portail à travers lequel la personne entre dans le monde et avec lequel l'expérience du monde est interprétée et rendue signifiante

³⁷ Le récit peut hanter. Ce qui hante la mémoire est plus que des images et des mots car c'est tout l'univers de l'expérience vécue qui se tient en arrière.

il n'y a rien de permanent, la mémoire ne se charge pas d'évènements, de souvenirs.

J'ai développé une sorte d'ambivalence existentielle soutenue par le besoin de m'accrocher, de trouver pied, de consolider l'appartenance tout en étant incapable de faire confiance, de rester présente... *longing, be-longing* considérant la vie comme quelque chose de très sérieux (White, 2010). À cette époque, les humains autour de moi sont trop pris dans leurs drames pour constater ma détresse et mon angoisse. Même si je sais maintenant qu'ils ont fait du mieux qu'ils ont pu, il n'en demeure pas moins que ma mémoire des choses est très hachurée. Et dans tout ce désordre, j'ai appris à devenir une bonne fille, survie nécessaire, mais combien dommageable. Ce sont ces brisures fractales que Gilligan (2011) a étudiées. Je comprends maintenant tout le sens de sa démarche auprès des filles et des femmes.

Pour résumer cette discussion sur ces cadres ontologique et praxéologique à partir desquels j'articule l'approche narrative, je reviens sur certaines idées qui émergent de la philosophie naturaliste de Dewey.

Je retiens, d'une part, que l'expérience est source de connaissance, que cette expérience est intimement liée au contexte, qu'elle ne se dissocie pas de l'environnement (compris comme environnement naturel et environnement social) et qu'elle se particularise dans les relations et la réalité sociales. Je retiens aussi que l'enquête, en tant que processus existentiel du connaître repose, entre autres, sur le doute et l'erreur et qu'elle ne conduit pas à des connaissances absolues, mais à des connaissances contextualisées qui mènent vers l'action, action souvent associée à une résolution de problème/conflits. Je retiens de plus que les problèmes sociaux sont idéalement pris en compte dans un contexte démocratique, c'est-à-dire dans un contexte de participation inclusive et conséquemment en quête d'un partage du pouvoir.

Selon Cormier (2012), ces cadres ontologiques/praxéologiques qui relient la source de la connaissance, de l'expérience, de l'action et de la démocratie provoquent un éclatement de la vision épistémologique classique. Dans ce cas, qu'en est-il du cadre épistémologique de mon travail ?

5. Un cadre épistémologique...connaître le monde

L'approche narrative, à la fois méthodologie et méthode d'enquête (sociale) devient une approche interdisciplinaire qui se situe aux confins (*borderline*) d'une variété de cadres épistémologiques et paradigmatiques ainsi que des disciplines qui en sont issues. Clandinin et Rosiek (2007, p. 35-75) ont d'ailleurs brossé un tableau des frontières et des zones d'influence exercées par différentes logiques et points de vue empiriques qui peuvent particulariser le déroulement d'une recherche selon cette approche. Pour ma part, j'ai choisi d'explorer une certaine diversité épistémologique que j'explicite ci-dessous.

Ma démarche s'insère principalement dans le *paradigme interprétatif*, «courant animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive» (Savoie-Zajc, 2004, p. 126) pour lequel l'interprétation est «une tentative raisonnée, et se voulant fondée, de proposer une signification en lien avec un événement, un comportement, un phénomène. L'interprétation n'est pas ce type de conclusion rapide ou sommaire montrée du doigt comme étant «interprétative» (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 247); dès lors, certaines interprétations peuvent avoir une profondeur explicative plus adéquate que d'autres (Ameigeiras, 2009; Paillé et Mucchielli, 2010).

Puisque je suis du même avis que Bernier (1986) à savoir que l'une des meilleures portes d'entrée sur les réalités humaines et les pratiques sociales demeure les interprétations que les personnes en font. Dans ce cas, le sens est construit par la personne qui se raconte et est reconstruit dans l'interprétation que j'en fais tout en considérant qu'il n'y a pas de fixité dans le sens (*meaning*) qui se dégage et que le doute est toujours permis. Conséquemment, mon interprétation doit s'appuyer sur une réflexion herméneutique, c'est-à-dire que ma quête de sens se produit dans un mouvement circulaire qui va du particulier au général et du général au particulier (Molino, 1985) étant donné que l'herméneutique sous-entend «*a careful search for meaning without an expectation that exactly one meaning will be found or that it will be anchored in an unassailable foundation*»³⁸ (Noddings, 2012, p. 76).

³⁸ L'herméneutique est cette quête de sens dépourvue de l'attente qu'effectivement UN sens sera trouvé qui sera ancré dans un fondement inattaquable.

Appliqué à ma recherche, mon travail d'interprétation, en s'appuyant sur une démarche herméneutique, permet d'explicitier le phénomène du *care* et sa perspective éthique à partir de récits d'expérience et de récits institutionnels en tenant compte des contextes, dans un moment précis dans le temps et l'espace. Cependant, la composante critique de mon interprétation prend sa source, entre autres, dans les perspectives de Abram (1996), Capra (1997), Cilliers (2005, 1998), Damery (2014), Dewey (1947/1968, 1934/2005) et Morin (2011, 2007, 2001, 1999), entre autres. Ainsi, le *paradigme de la complexité* me semble être un choix normal et judicieux pour encadrer davantage cette interprétation à laquelle je me livre. En voici les raisons.

Je reviens ici à Dewey (1932/2005) que je cite,

l'expérience est le résultat, le signe, et la récompense de cette interaction entre l'organisme et l'environnement qui, lorsqu'elle est menée à son terme, est une transformation de l'interaction en participation et en communication (p. 43).

Philosophe naturaliste, Dewey ne voyait donc pas de séparation entre un humain qui vit ses expériences et le monde naturel, son environnement. Au cours des dernières décennies, un certain nombre de penseurs et de chercheurs ont voulu commenter et approfondir cette question de l'interaction de l'humain avec la nature pour la situer dans une perspective plus globale. Morin (2007), par exemple, note que «le mot «écologie³⁹» renvoie à ce que recouvraient déjà les mots bien connus de *milieu*, d'*environnement*, de *nature*» (p. 11). Il précise que ce mot, écologie, ajoute «de la complexité au premier (milieu), de la précision au second (environnement), et retranche au troisième de la mystique, voire de l'euphorie» (p.11). Et à l'idée d'écologie, il greffe celle d'écosystème qui, considère-t-il, ajoute le caractère d'auto-organisation. Capra (1997) et Morin (2007) souscrivent à l'idée d'un nouveau paradigme quand ils font référence à la pensée complexe écologique, mais de quoi est-il question au juste?

«Deep ecological awareness recognizes the fundamental interdependence of all phenomena and the fact that, as individuals and societies, we are all embedded in (and

³⁹ Écologie provient du mot grec *oikos* (maisonnée/maison) est l'étude des relations qui s'établissent entre tous les membres de la maison Terre (Capra, 1997, p. 32)

*ultimately dependent on) the cyclical process of nature*⁴⁰» (Capra, 1997, p. 6). La vision du monde n'est plus celle d'un assemblage d'objets isolés, mais de réseaux de phénomènes interdépendants et interconnectés auxquels les humains s'intègrent. Ces réseaux reflètent différents niveaux de complexité desquels émergent des propriétés différentes selon le niveau. Les propriétés du Tout ne sont pas équivalentes à la somme des parties (ce qui illustre en quelque sorte le caractère d'auto-organisation du système). Cependant, Capra (1997) met en garde: « *in nature, there is no above or below, and there are no hierarchies. There are only networks nesting within other networks*⁴¹» (p. 35). Collins et Ting (2014) remarquent que, tandis que les personnes enferment les objets dans des catégories, la nature ne crée pas de distinctions arbitraires, car la nature est dans l'ordre de la complexité.

J'ajoute aussi que le concept d'écologie porte en lui celui de communauté et infère la prise de conscience que nous, humains, sommes partie prenante d'une communauté de destin (Morin, 2001) étant donné que chacune des 7 milliards (et +) de personnes qui peuplent la Terre est entièrement dépendante de ce que la planète a à lui offrir. Avec cette dépendance vient la responsabilité. Cela est une condition essentielle du *deep caring*, auquel van Hoft (2011) fait allusion, qui oblige à articuler une éthique du genre humain (Morin, 1999) car, au-delà de l'appartenance à une société immédiate, il y a l'appartenance à l'humanité. On passe du Social au Planétaire et ce passage obligatoire nécessite, d'après Morin (1999), une révision des savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

La terminologie propre au paradigme de l'écologie profonde met en lumière des notions telles que pensée systémique, interdépendance, réseaux, communauté, auto-organisation, interconnectivité, relations. En mode de pensée complexe, il ne s'agit plus de s'arrêter uniquement à un élément ou une partie d'un système, mais bien d'étudier l'ensemble en s'attardant à en décrire les caractéristiques émergentes, car ce système tend continuellement à refaire son état d'équilibre homéostatique. C'est ainsi que la connaissance qui émerge du phénomène étudié est obligatoirement contextuelle. Étant donné que la réflexion sur le complexe oblige à prendre en considération les boucles de rétroaction, l'auto-organisation, la négation de l'entropie, l'homéostasie, entre autres, il devient nécessaire de mesurer, à l'avance, les

⁴⁰ La conscience écologique profonde reconnaît l'interdépendance fondamentale entre tous les phénomènes et le fait que, en tant qu'individus ou sociétés, nous sommes tous ancrés dans (et ultimement dépendants) des processus naturels cycliques

⁴¹ Dans la nature, il n'y a pas d'au-dessus ou d'en-dessous, il n'y a pas de hiérarchies. Il n'y a que des réseaux emboîtés les uns dans les autres.

conséquences de l'action envisagée sur le tout du système. Impossible, dès lors, de réduire la complexité d'un événement à sa plus simple expression pour en déduire un modèle reproduisible (Doll Jr., 2013).

C'est avec ce regard sur le complexe que j'envisage de penser le phénomène du *care* dans l'institution scolaire. J'ai souligné antérieurement que, selon Noddings (1984, 2012), le *care* est le reflet d'une attitude morale dont les racines profondes sont la réceptivité, l'interconnectivité (*relatedness*) et la réactivité (*responsiveness*). Il m'apparaît qu'il y a beaucoup de similitudes entre les caractéristiques et les attitudes proposées par Noddings, celles liées au *deep caring* articulé par van Hooft (2011) et celles requises par les tenants de l'écologie profonde (*deep ecology*). Leur application au domaine de l'éducation a fait l'objet de réflexions intéressantes, variées et soutenues chez un certain nombre de chercheurs (Alhadeff-Jones, 2009; Collins et Ting, 2014; Doll Jr., 2011; Mainzer, 2009, entre autres).

Par exemple, il est possible de considérer que la classe, l'école et le conseil scolaire sont, chacun à sa façon, un système qui s'auto-organise et qui développe des échanges symbiotiques avec les autres systèmes et son environnement. Cet environnement inclut la structure physique de l'école par exemple, les modes de gestion en place, les caractéristiques de la communauté scolaire, l'engagement parental ou l'influence de la communauté élargie (Collins, 2004). Je retiens cependant les propos de Capra (1997), cités précédemment, à savoir qu'« *in nature, there is no above or below, and there are no hierarchies. There are only networks nesting within other networks*⁴² ». Les rapports entre systèmes ne sont pas nécessairement hiérarchisés, au point de départ, du moins, pas dans la nature. Les systèmes humains, pour leur part, peuvent paraître hiérarchisés quand il est prescrit qu'une politique ministérielle ou une directive soit mise en œuvre dans le conseil scolaire puis les écoles.

En acceptant que l'école et/ou la classe soient des systèmes qui s'auto-organisent, il devient nécessaire de considérer le rôle essentiel des personnes qui contribuent au maintien et à l'organisation de ce système, car de l'auto-organisation émergent les caractéristiques particulières du système en question. Il devient primordial que l'école ou la classe soient un milieu inclusif où la Voix de tous est considérée (Collins, 2004) et c'est dans ce sens que la salle

⁴² Dans la nature, il n'y a pas d'au-dessus ou d'en-dessous, il n'y a pas de hiérarchies. Il n'y a que des réseaux emboîtés les uns dans les autres.

de classe ou l'école sont des communautés qui évoluent au fur et à mesure que les occasions de partage et de collaboration se mettent en place entre les membres de ces communautés. L'école ne se définit donc pas uniquement à partir de ses parties constituantes telles le curriculum, les codes de conduite, l'efficacité de la gestion ou encore celle du rendement des élèves. L'école se définit à partir de ses qualités de vivre-ensemble et ses processus démocratiques. L'auto-organisation du système ne se fait pas selon une formule toute faite d'avance : elle exige la mise en place d'un lent processus de collaboration soutenu et consensuel qui fait que l'on porte attention à la fois à la personne, au groupe (classe, personnel scolaire, par exemple) et à l'environnement.

L'école et le conseil scolaire sont des organisations qui s'adaptent aux changements «*within social, economic, and political contexts while internalizing, learning from, and evolving from systemic memory inherent in the system*» (Johnson, 2008), c'est donc dire que le système est ainsi soumis aux effets du temps ainsi qu'à l'influence d'autres systèmes connexes, dont le plus important ici est certainement le ministère de l'Éducation. Si les termes relatifs aux systèmes (les classes, les écoles, les conseils et le ministère) sont connexion, émergence, réseau, patterns; tous ces termes, de fait, sont de l'ordre des relations (Doll Jr., 2011). Tout comme pour le *care*, la question de l'interdépendance et de la connectivité est au cœur de la pensée systémique, écologique.

Ainsi, les caractéristiques liées à la notion de système et celles liées à la notion d'écologie s'avèrent pertinentes et utiles dans ma réflexion sur la place du *care* dans la dynamique scolaire. J'aimerais compléter ce survol du paradigme de la complexité par la mise en garde de Alhadeff-Jones (2009) qui aide à corroborer ma réflexion épistémologique jusqu'ici : «*the adoption of a complex way of thinking supposes in my view to recognize the uncertainties, unknown factors, aléas, and risks associated with any process of theoretical exploration. It suggests that researchers produce interpretations in a hermeneutical process*»⁴³ (p. 69).

Pour m'aider à consolider cette reconnaissance des aléas et des incertitudes liées à ma démarche interprétative/herméneutique, je signale que je m'efforce, tout au long du processus de

⁴³ Alhadeff-Jones invite le chercheur qui s'inscrit dans l'application de la pensée complexe à reconnaître les incertitudes, les inconnus, les aléas et les risques associés à ce type d'exploration théorique. Il suggère que les interprétations s'inscrivent dans un processus herméneutique.

recherche, de prendre conscience et de me mettre en garde contre mes propres distorsions culturelles et mon histoire de vie en endossant que mes vérités sont limitées, contextuelles, historiques, politiques et intimement liées aux différents pouvoirs rencontrés (St-Pierre, 2000). Bref, j'ai dans la mesure de mon possible examiné et considéré tout ce qui de moi a pu intervenir et colorer mon interprétation. Je cherche donc à me déconstruire pour me reconstruire. Cette perspective *déconstructiviste* est comme un phare qui me guide. Il serait tentant de considérer que lorsque je mentionne cette déconstruction, c'est une façon élégante de parler de mon esprit critique.

Je m'appuie sur la réflexion de Lisse (2002) pour saisir un tant soit peu le sens de la déconstruction tel que proposé par Derrida,

Derrida dit préférer le pluriel pour le mot déconstruction, car il ne nomme pas une méthode, un projet ou un système, mais il désigne une « certaine dislocation » qui se répète régulièrement dans des textes (au sens classique du terme), et notamment des textes de philosophie classique, mais aussi dans le texte (au sens général donné par Derrida), c'est-à-dire dans l'expérience tout court, dans la “réalité” sociale, historique, économique, technique, militaire, etc. (p.60).

J'entreprends mon travail de déconstruction dans l'optique d'aller au-delà des mots entendus, écrits et (re)transcrits pour dégager le non-dit, le non-évident au premier abord car « *language is always slipping and sliding as it works (...) deconstruction is a continuous process of interacting with text* »⁴⁴ (Leggo, 1998, p. 187).

La déconstruction agit, dans ma réflexion, comme outil de mise en garde et de repérage des dislocations et des brisures dans les discours. En conséquence, mon processus de création et de réflexion est intime et critique. Intime parce qu'il m'oblige à me remettre en question et c'est en ça que le positionnement interrogateur de Derrida m'oriente, car il me faut chercher des explications au-delà des réponses toutes faites et de surface. Ce processus exige aussi de la

⁴⁴ Le langage est continuellement en train de glisser et de se modulerla déconstruction est un processus continu d'interaction avec le texte.

précaution, du respect et de la discrimination autant envers moi-même, les théoriciens ou les personnes du terrain quant aux mots dits et racontés. Cela provoque la centration sur une pensée réflexive et méditative. Respect de nos Voix.

En résumé, ma démarche de chercheure entraîne l'élaboration d'une interprétation/herméneutique du paysage du savoir professionnel de directions d'écoles. Cette interprétation se fait en m'inspirant des caractéristiques propres à la vision systémique portée par l'écologie profonde que je jumelle aux caractéristiques issues de la théorie et de l'éthique du *care*; caractéristiques qui se recoupent et s'harmonisent. Je m'impose aussi d'encadrer mon cheminement intellectuel et affectif par des mises en garde constantes en regard de mes présupposés. Je vise une certaine déconstruction de mes certitudes. Finalement, toute ma démarche de recherche, avec/malgré son unicité dans la forme, repose sur des critères qui permettent de lui conférer de la rigueur et de la pertinence. Ces critères font l'objet de la prochaine section.

6. Les critères de rigueur de cette recherche narrative

Les recherches qualitatives/interprétatives ont entraîné, depuis leur intégration dans le domaine de l'épistémologie, l'adoption de critères de rigueur scientifique mieux adaptés à leur nature (Creswell, 2013; Savoie-Zajc, 2004). Ces critères se présentent sous deux volets distincts. Le premier volet se rapporte plus spécifiquement à la rigueur méthodologique dont les critères sont la crédibilité (plausibilité de l'interprétation), la fiabilité (cohérence dans l'évolution de la recherche) et la vraisemblance (Connelly et Clandinin, 1990; Creswell, 2013 ; Gohier, 2004; Riessman, 2008; Savoie-Zajc, 2004; Webster et Mertova, 2007). Le deuxième volet, quant à lui, permet de prendre en compte la dynamique interactive et collaborative de la recherche qui, selon Savoie-Zajc (2004) est représentée par le critère d'authenticité.

Mais plus généralement, chez Argen (2000), la validation (au lieu de validité) en recherche interprétative est « *a judgement of the trustworthiness or goodness of a piece of research* »⁴⁵ (p. 387). Elle ajoute, à cette forme de validation, un critère de « validation éthique »

⁴⁵ Un jugement sur la fiabilité et la qualité intrinsèque d'une recherche

qui s'appuie, entre autres, sur le traitement équitable des différentes Voix; sur la pertinence des retombées pratiques de la recherche et sur sa générativité, c'est-à-dire sur son ouverture vers d'autres possibles.

Ces critères dans leur ensemble reflètent l'orientation générale de ma réflexion, de ma démarche et de ma contribution.

7. Les outils d'opérationnalisation : la cueillette des données

La cueillette des données fait l'objet d'un ensemble d'opérations particulières que je souhaite préciser ainsi. Il y a, dans un premier temps, une présentation des (a) critères de sélection des personnes recherchées, c'est la constitution de mon échantillon. Par la suite, je ferai part des modalités entourant la (b) conduite des entrevues. Puis je terminerai par des précisions sur le type de (c) documents afférents qui sont importants en tant que données secondaires à la recherche.

a) Sélection des participantes et des participants

J'ai choisi de recueillir les récits d'expérience de quatre (4) personnes qui ont œuvré en contexte minoritaire francophone pendant au moins une quinzaine d'années, qui ont été à la direction d'écoles élémentaires pour une période de sept années ou plus et dans un milieu pluraliste (50% et + d'élèves issus de l'immigration). Le choix d'un critère de durée (les 7 années ou plus à la direction) repose surtout sur l'idée qu'une telle longueur de temps permet de se familiariser avec la fonction, d'en approfondir les caractéristiques et les contraintes et est suffisamment longue pour devoir mettre en œuvre une variété de politiques ministérielles nouvelles, du moins à l'époque concernée par ma recherche soit celle de la réforme scolaire de la fin des années '90 à nos jours, en Ontario.

De plus, ces personnes devaient être reconnues dans leur milieu comme étant guidées par *une attitude de care*⁴⁶ ce qui peut s'illustrer par l'attention à l'autre, l'écoute des besoins et

⁴⁶ C'est mon expérience professionnelle qui m'a influencée quant aux choix de «l'attitude de *care*» en tant que critère de sélection des personnes qui pouvaient potentiellement participer à la recherche. Je suis consciente que cette notion de *care* a été laissée à bien des interprétations possibles et que les personnes recrutées pour amorcer les processus successifs de boule de neige y allaient de leur interprétation. Pourtant j'ai pu mettre en évidence par l'intermédiaire des récits comment le *care* s'articule dans la praxis et le savoir des directions d'école que j'ai rencontrées.

l'engagement à les remplir, la position critique face aux règles. Par contre, des critères tels conseil scolaire catholique ou conseil scolaire public⁴⁷ ainsi que ceux liés au genre (femme/homme) ne faisaient pas partie de ma sélection.

C'est par la méthode dite de «boule de neige» que j'ai choisi les personnes de mon échantillon (Cope, 2005; Pinto, 2012; Pires, 1997; Savoie-Zajc, 2007). Dans un premier temps, j'ai communiqué avec une direction d'école pour l'inciter, d'une part, à participer à la recherche (elle a accepté) et d'autre part, pour qu'elle invite, selon les critères retenus, d'autres personnes de sa connaissance à se joindre à la recherche. Ainsi, une deuxième personne s'est portée volontaire.

Puisqu'il leur a été impossible, à l'une comme à l'autre de recruter d'autres sujets, j'ai communiqué avec une autre personne - qui n'est plus à l'emploi de conseils scolaires – afin qu'elle tente de trouver les deux personnes manquantes; c'était la deuxième boule de neige, si je puis dire. Deux autres personnes ont signifié leur intérêt, mais l'une d'entre elles n'a pu être retenue pour des raisons de conflits d'horaires. C'est de la fin avril à la fin juillet 2013 que le recrutement et les entrevues de ces trois personnes ont eu lieu.

En juillet, il m'a fallu repartir une autre boule de neige et c'est ainsi que la quatrième direction d'école s'est ajoutée et a été interviewée entre la mi-août et la mi-septembre 2013. Je précise que, dans le respect des critères d'anonymat et de confidentialité requis par la démarche déontologique, je n'ai jamais divulgué les noms des personnes retenues pour les entrevues aux personnes qui ont été initiatrices des boules de neige.

b) Conduite des entrevues

J'ai choisi de réaliser des entrevues non dirigées par la méthode des entrevues phénoménologiques de Seidman que j'ai appliquée dans le respect de ses caractéristiques (Hays et Singh, 2012; Seidman, 2006; Yin, 2011). Ces entrevues forment un tout; un dialogue et un processus de réflexion qui se renouvelle et évolue au fur et à mesure des rencontres (Bruchez, Fasseur et Santiago, 2007). Le déroulement, d'une durée variant de 60 à 90 minutes, a suivi un

⁴⁷ L'Ontario est une province du Canada qui finance à la fois des conseils scolaires francophones et anglophones publics et des conseils scolaires francophones et anglophones catholiques. L'objet de la recherche ne portait pas sur le rôle du genre (femmes et hommes) ou de la confessionnalité dans la conciliation des enjeux par l'éthique du *care*.

protocole relativement simple : ouverture, entrevue à proprement parler et clôture (Savoie-Zajc, 2009). Toutes les entrevues ont été enregistrées. C'est moi qui les ai retranscrites dans leur totalité. Personne d'autre que moi n'a eu accès à ce matériel de recherche.

Les questions d'entrevues ont porté sur leur carrière; l'école de langue française en milieu minoritaire; l'accueil des enfants, de leurs parents, des personnels; sur la diversité; sur leur compréhension des expressions «meilleur intérêt de l'élève» et «bien-être de l'enfant». Nous avons aussi discuté de leur expérience de gestionnaire en abordant le rôle des politiques, règlements ou directives qui encadrent leur travail et finalement nous avons parlé de leur vision de la formation des nouvelles directions d'école.

Ces entrevues se sont toutes déroulées à plus de 600 km de chez moi et toutes les rencontres ont eu lieu dans des endroits privés, en l'occurrence chez ces gens. L'horaire générique a été le suivant : déplacement la veille de la première entrevue, la première entrevue le lendemain et retour à la maison la même journée. Transcription au cours des journées suivantes de façon à ce que la personne ait le temps de lire et de commenter le matériel avant la 2^e entrevue, sept à dix jours plus tard. Même scénario pour la deuxième et la troisième entrevue. En général, la personne acceptait de me rencontrer sur une période de 3 à 6 semaines consécutives. J'ai réussi à respecter l'entente au niveau des transcriptions.

Deux personnes m'ont dit que les transcriptions reflétaient ce qu'elles avaient dit et qu'il n'y avait rien à changer. Les deux autres ont ajouté des précisions à leurs propos dans les semaines qui ont suivi la réception de mes transcriptions. Nous avons aussi pu nuancer ces précisions lors des rencontres. Cette démarche itérative, quant aux transcriptions, s'inscrit dans la vision collaborative au cœur de l'approche narrative, car tel que mentionné la personne interviewée est considérée comme compétente et active face à son savoir.

Ayant travaillé de 2006 à 2008 en tant qu'adjointe à la surintendance pour l'un des deux conseils francophones de la région du Centre de l'Ontario, j'ai eu à côtoyer plus étroitement deux des personnes rencontrées en entrevues. Je ne connaissais pas les deux autres. À ma retraite en 2009, j'ai quitté la région Centre et je n'ai pas entretenu de contacts avec ces participants. Les quatre personnes et moi-même avons quitté les écoles entre 2007 et 2010. Nous sommes toutes dégagées de nos contrats avec les écoles et les conseils scolaires, et pour ma part, le ministère de

l'Éducation de l'Ontario. Tous les événements relatifs aux récits se sont déroulés dans un autre moment de nos vies.

J'admets que cette proximité avec mes collaborateurs peut représenter l'une des limites de mon travail (Duchesne et Skinn, 2013). J'ajoute cependant que cette proximité m'a permis de recueillir leurs critiques, leurs inconforts, leurs questionnements, leur distanciation par rapport aux exigences du système face à leur rôle. La proximité était habillée de confiance, de respect mutuel et du souci de protection de l'anonymat (Clandinin, 2013; Gauthier, 2007; Houle, 2012; Paillé et Mucchielli, 2010).

Étant donné que les quatre personnes interviewées ont toutes travaillé dans différentes écoles de la même région géographique, que ces écoles sont similaires en matière de communauté étudiante et scolaire, que leur expérience se déroule dans la même période de temps et qu'elles ont œuvré dans l'un ou l'autre des conseils scolaires de district francophone (catholique ou public), la remarque suivante de Seidman (2006) s'applique : « *the method of in-depth phenomenological interviewing applied to a sample of participants who all experience similar structural and social conditions gives enormous power to the stories of a relatively few participants* »⁴⁸ (p.55).

Cette remarque me permet d'entériner à la fois le nombre de personnes interviewées et les critères de sélection des participants à ma recherche. Ce sont donc les récits de Kariat, de Jean-Pierre, de Marguerite et de Merlot⁴⁹ qui alimentent ma réflexion sur l'expérience des professionnels de l'éducation et c'est en suivi à ce chapitre sur la méthodologie que je les présente davantage.

Mon journal de chercheure a pris la forme de séries d'enregistrements et de notes écrites en suivi aux sessions d'entrevues où j'ai consigné des commentaires, des réflexions ou tout autre renseignement sur le contexte ou sur les personnes qui ont participé ainsi que sur ma démarche.

⁴⁸ La méthode d'entrevues phénoménologiques lorsqu'appliquée à un échantillon de participants qui ont une expérience dans des conditions sociales et structurales similaires permet de donner beaucoup de significations aux récits d'un nombre restreint de participants.

⁴⁹ Pseudonymes de leur choix

c) Documents afférents à la recherche

Étant donné que les récits d'expérience s'insèrent dans un ensemble de contextes qui leur confèrent une spécificité temporelle, historique, culturelle et sociale, il devient nécessaire de compléter les propos recueillis par l'étude de documents qui auraient pu avoir une certaine influence sur le travail de la direction d'une école.

Les documents sélectionnés sont issus des instances gouvernementales ou scolaires (politiques et règlements par exemple) dont la mise en œuvre dans les écoles se situe pour la plupart sur la même période de temps que les récits racontés et me servent de données contextuelles complémentaires au matériel d'entrevue. Ce travail sert à circonscrire les directives/règles qui prévalent sur le terrain scolaire et qui limitent ou facilitent le travail quotidien des directions d'école. Je précise ici que ces documents sont aussi porteurs de récits et que leur étude est présentée soit sous la forme d'une conversation (*La réforme scolaire 1*) ou lors des déchantations; je pense ici à celle sur *l'école de langue française (5)*, par exemple.

8. Les outils d'opérationnalisation : les méthodes d'écriture et d'analyse

Il y a, selon Frank (2000 et 1995; cité par Ellis, 2004), deux façons d'aborder les récits : ou bien, l'on considère le récit dans son entièreté, comme un quelque chose qui nous révèle des éléments de nous-mêmes (*thinking with stories*); ou bien, l'on considère le récit comme un contenu qui s'organise en catégories, en schémas et en thèmes particuliers pour fins d'analyse (*thinking about stories*). Afin de refléter l'une et l'autre de ces deux façons, j'ai choisi deux méthodes d'organisation des matériaux du terrain soit l'analyse en mode d'écriture (Berger et Paillé, 2012; Paillé et Mucchielli, 2010; Gauthier, 2007; *narrative analysis* chez Ellis, 2004) et l'analyse thématique (Creswell, 2013; Paillé et Mucchielli, 2010; Riessman, 2008; Yin, 2011). Ces méthodes me laissent suffisamment de latitude pour que je sois en mesure de me servir des marqueurs que sont les 3 dimensions de l'approche narrative à savoir la temporalité ou continuité de l'expérience (passé, présent, futur) (*temporality*), la réalité sociale et les relations interpersonnelles (*sociality*) et la scène/spatialité (lieux et contextes) (*place*) (Clandinin et Connelly, 2000).

Les auteurs consultés, particulièrement Clandinin et Connelly (2000), Clandinin (2013) ainsi que Paillé et Mucchielli (2010) sont unanimes : le travail d'analyse nécessite une appropriation du matériel étudié par une «série de lectures attentives (...) avant que la plume ne puisse jouer du sens librement et surtout validement» (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 129). Ainsi, après avoir effectué en boucles récurrentes ces séries de lectures attentives, j'ai adopté la méthode d'analyse en mode d'écriture qui oblige à garder mon auditoire en tête et à présenter une analyse accessible, plausible et convaincante. Je reconnais cependant que ma démarche d'écriture a été sélective et incomplète et qu'il y aurait d'autres façons de présenter, interpréter, discuter, analyser, jauger et juger (Baldwin, 2011).

Les questions d'entrevues ont servi de guide dans les thématiques choisies lors de l'organisation des données tandis que les modes d'écriture retenus m'offrent la liberté de présenter les récits recueillis sous la forme de conversations en m'inspirant de Boisvert (1984) et Boisvert et Maltais (1994), de Ellis (2004) et de Renner (2001). Il a été primordial pour moi de laisser la parole aux directions d'école; de respecter leur Voix lors de la conception des conversations (Pinto, 2012). Pour y parvenir, je n'ai pas modifié leur parole même si je n'ai pas inscrit les hésitations ou les silences. J'ai pris soin d'éliminer certains exemples qui auraient provoqué une rupture dans le respect de l'anonymat et j'ai regroupé les idées semblables pour réduire la longueur des textes originaux.

J'ai aussi été très prudente dans le choix des extraits de façon à ne pas révéler l'affiliation conseil catholique ou conseil public auxquels étaient rattachées ces directions. Je me suis permis d'ajouter des courtes phrases pour lier les textes comme par exemple «tout comme toi Marguerite» ou bien «je suis d'accord avec toi, Jean-Pierre». En aucun cas ces personnes ne se sont rencontrées au cours des entrevues. Pour cette raison, les conversations reposent essentiellement sur mon organisation de la mémoire des événements que l'on a choisi de raconter, eux et moi.

Chaque conversation est suivie d'une «décantation», premier niveau d'interprétation. Pour distinguer les propos de la décantation du contenu des conversations en tant que telles, je me suis permis de les rédiger «en format calibri».

Pour reprendre les remarques de Cartault (1914) citées en début de thèse, je considère que les décantations sont de l'ordre d'une réflexion centrée sur le sujet discuté au cours de la conversation et qui m'aide à représenter « les causes, les circonstances, les effets » (p. 132).

Je me situe à cette étape de l'interprétation qui permet de «déborder de la stricte description pour prendre la forme d'essais plus conceptuels, se situant à une certaine distance du corpus analysé» (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 128). J'articule mon propos et je crée des liens grâce à des boucles de rétroaction entre les fondements du *care*, mes choix méthodologiques, les perspectives de chercheurs et celles issues des documents afférents à ma recherche.

Afin d'alimenter les réflexions du Livre des méditations, j'utilise les explications de Bordeleau (2005) sur l'étude des phénomènes puisque mon travail est l'étude du phénomène du *care* dans le paysage professionnel de directions d'école en milieu minoritaire et pluraliste.

Sans entrer dans tous les méandres liés à la phénoménologie en tant que telle, une compréhension de l'attitude phénoménologique du chercheur est pertinente à ma démarche. J'apprécie particulièrement les distinctions que Bordeleau attribue aux faits, aux événements et aux phénomènes pour guider ma réflexion. Si je résume ses propos, le fait «est dit de ce qui est ou qui arrive dans une spatio-temporalité déterminée, il est observé ou perçu par un sujet individuel et permanent qui connaît de façon consciente» (p. 106). L'événement est «un fait qui sort de l'ordinaire comme surgissant d'un ailleurs imprévu» (p. 106). Il arrive tout d'un coup et ne peut être répété. Tout comme le fait, il peut aussi devenir un moment isolable. Quant à lui, le phénomène acquiert une connotation particulière, car il «traduit donc l'idée de manifestation de quelque chose qui arrive, advient ou se montre » (p. 107) comme s'il y avait l'objet et la venue au monde de cet objet. La qualité du phénomène en est son émergence.

Ainsi, «alors que le fait accentue l'objectivité ou l'incontestabilité de ce qui est observé, l'événement en fait ressortir l'unicité ou l'irréversibilité tandis que le phénomène en souligne la visibilité ou l'apparence» (p. 108).

Grâce à ces distinctions entre faits, événements et phénomènes, je me positionne, au cours des méditations et des décantations, dans une logique inductive et délibératoire qui me permet d'utiliser mon cadre théorique en cheminant dans une réflexion qui ouvre la porte à d'autres dimensions issues de mon matériel de recherche (Savoie-Zajc, 2004). C'est dans ce sens

que j'apprécie les propos de Cartault (1914) quand il souligne que, la méditation ouvre la réflexion sur le sujet étudié pour en faire jaillir ce qu'il a de général et d'humain. Ce qu'il se plaît à nommer des leçons. C'est ce qui explicite le choix des termes et des thématiques du Livre des méditations.

Finalement, la souplesse de l'approche narrative me procure la liberté d'offrir, esthétiquement parlant, un mode de présentation des textes qui met en évidence le comment d'un collage; arts, sciences, philosophie et poésie se conjuguant harmonieusement.

En guise de conclusion, I

La poésie du Mist

Et c'est ici ...

...que se termine le Livre des savoirs. J'ai explicité le sens que je donne à cette notion de thèse/récit en mode narratif. J'ai situé des concepts, présenté mon casse-tête de recherche, abordé le phénomène du *care* et disséqué mon cadre méthodologique. J'ai précisé le sens des mots, les contours ontologique, praxéologique et épistémologique. Je me suis positionnée dans ce qui est mon appropriation de ces savoirs nécessaires à la production d'une telle thèse.

Et c'est ainsi
que je boucle ce que je pourrais nommer «les attendus que».

Le temps est venu de faire part de ce qui s'est passé sur le terrain et de raconter.

Je m'abandonne au brouillard

Car c'est en termes de *Mist (of stories)* que Clandinin et Connelly qualifient le terrain de la recherche.

The Mist, un léger brouillard qui est constant comme un voile qui enrobe les récits.

Il se dissipe parfois pour reprendre en épaisseur quand une nouvelle couche de l'expérience se révèle et quand les récits dévoilent l'inespéré, le cherché, le souhaité, l'anticipé, l'imprévu...

...ou rien.

Brouillard qui peut parfois intimider et désarmer.

Je suis entrée dans ce *Mist* en acceptant que ma démarche fût influencée par ma propre expérience, par ma vie, mes allers/retours essentiels et existentiels ainsi que par celle des collaborateurs qui se sont présentés en cours de route.

After all, stories are data with a soul...

(Brené Brown, TED, juin 2010)



David Wright. Photo. *Foggy Day on Horkston Road*

<https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/legalcode>

<https://www.flickr.com/photos/dhwright/15615191029/>

LE LIVRE DES CONVERSATIONS

L'éthique de la compréhension est un art de vivre...

... qui nous demande d'abord de comprendre de façon désintéressée.

Elle demande un grand effort car elle ne peut attendre aucune réciprocité...

(Morin, 1999, p. 110)

Entrer sur le terrain représente, en quelque sorte, le passage de la théorie reflétée dans les quelques soixante-quinze pages précédentes à la pratique par l'écriture et la présentation des récits personnels, professionnels et institutionnels sous la forme de conversations. Ce terrain est un amalgame de paysages multiformes et composites dont les couches interagissent les unes avec les autres; l'**Interlude** permet d'en expliciter certaines particularités. Cet interlude est suivi des onze **Conversations**, essentiellement les données de la recherche, dit autrement : le cœur de l'aventure.

Interlude

Mon terrain de recherche !

On y trouve, bien sûr, le contexte spécifique des écoles et du travail des directions, mais il y a plus. Il y a par exemple la raison d'être des questions d'entrevue qui sont en quelque sorte représentatives de ma préoccupation de chercheure; d'où vient cette préoccupation ? Quels sont les événements de ma vie qui ont provoqué cet intérêt particulier pour le travail des directions d'école et le *care*?

En guise de réponse, je propose de reprendre le fil de mon aventure en milieu minoritaire, celle commencée à l'école secondaire Le Caron de Pénétanguishene et que j'ai laissée en suspens, du moins dans l'écriture, quand j'ai souligné que je suis devenue agente d'éducation pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario. J'étais rattachée à la Direction des politiques et programmes de l'éducation en langue française, la DPPELF.

Je vais donc (re)tracer mon autobiographie en utilisant à nouveau le symbole de l' ☆.

En suivi à cette intrusion dans mon paysage intérieur, je présente un portrait très général des quatre directions que j'ai rencontrées, puis je survole la région du Centre de l'Ontario et la région métropolitaine de Toronto (la RMT) : lieu géographique surdimensionné où se situent les écoles des deux conseils scolaires de district de langue française⁵⁰ auxquels les directions rencontrées étaient rattachées.

⁵⁰ En l'occurrence le Conseil de scolaire district catholique du Centre-Sud (CSDCCS) et le Conseil scolaire Viamonde (à mon époque : le Conseil scolaire de district Centre-Sud-Ouest).

Puisque le travail de ces directions se déroulait dans des écoles riches en diversité; en fait, les enfants provenaient parfois à hauteur de plus de 80% du milieu de l'immigration; l'exploration de ce paysage humain particulier est essentielle à la réflexion sur l'expérience racontée. Je considère que ces deux paysages sont des arrière-plans qui s'imposent de par leurs caractéristiques : la région Centre qui est modelée par la réalité des distances à parcourir, des espaces particuliers ainsi que par sa métropole; l'autre paysage, celui de l'immigration qui oriente l'attention sur les besoins urgents quand on est réfugié, les petits boulots pas nécessairement payants, les diplômes non reconnus quand on s'installe ici, les logements inadéquats, les visions de la réussite personnelle et scolaire, le rêve canadien, par exemple.

À ces paysages s'ajoutent les réalités institutionnelles qui encadrent le travail quotidien des directions telles la vision de la réussite scolaire telle que définie par le ministère ou encore celle de l'école de langue française dans son mandat d'appui à la vitalité communautaire en situation minoritaire.

Cet ensemble de paysages colore les pourtours de ma recherche et est présent, en filigrane parfois, ou en évidence parfois, dans les propos des quatre directions d'école qui m'ont accompagnée par leurs récits et dont voici le portrait professionnel général.

Un portrait général des quatre directions d'école

Elles ont (au moment des entrevues) entre 51 et 62 ans, trois d'entre elles ont immigré du Québec en début de carrière tandis que l'autre personne est franco-ontarienne.

Elles ont un minimum de 24 années d'expérience en éducation dans la région du Centre de l'Ontario.

Elles ont toutes œuvré dans au moins trois écoles élémentaires dont les élèves, à hauteur de plus de 80 %, provenaient de familles immigrantes et ce, pour un total d'au moins 8 années dans le poste de direction d'écoles élémentaires pluralistes (entre 1998 et 2010).

Elles ont toutes donné des formations dans le cadre du perfectionnement professionnel du personnel enseignant et/ou des directions.

Deux personnes ont quitté le monde de l'éducation au moment de leur retraite.

L'une d'elles a travaillé pour un conseil scolaire anglophone et œuvré dans les programmes d'immersion en tout début de carrière.

Elles se sont toutes retirées du milieu scolaire entre 2007 et 2010.

Deux personnes sont toujours actives en éducation en Ontario et habitent encore la région Centre.

Quant à moi, après Pénétanguishene

★ J'ai mentionné, lors du Prélude (p. 8), que j'étais plongée, en quelque sorte, dans un *moment de l'histoire des franco-ontariens*, sans nécessairement en comprendre tout le sens ou la portée. Cette sensation de vivre un moment de l'histoire s'est poursuivie quelque temps encore.

C'est en 1997 que j'ai été embauchée au ministère de l'Éducation de l'Ontario⁵¹ en tant qu'agente d'éducation; poste que j'ai occupé jusqu'à ma retraite en 2009. Dès mon arrivée au ministère, j'ai rapidement été immergée dans le monde du politique, des politiques et surtout, dans le monde politique du milieu minoritaire de langue française, c'est-à-dire le milieu franco-ontarien et celui de ses élites éducatives.

Au cours de ces années, j'ai eu, entre autres, la responsabilité de deux dossiers de politique soit celui de la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour les écoles de langue française (Pal)* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004) et celui de la *Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Entre la publication de ces deux documents, je suis allée sur le terrain scolaire de 2006 à 2008, en prêt de service, pour exercer la fonction d'adjointe à la surintendance.

La *Pal* ou stratégie d'éducation en langue française fut mon dossier principal dès 1999. Cette politique m'a habitée voire même hantée et modelée conceptuellement et émotivement pendant au moins cinq années. J'avais à la concevoir, à l'écrire, à la rendre accessible et à m'assurer qu'elle reflétait les préoccupations éducatives et les attentes des membres de la francophonie ontarienne. Elle avait deux finalités immédiates soit d'offrir des mécanismes de rétention des élèves dans les écoles, car il était habituel pour les jeunes de s'inscrire à l'école secondaire de langue anglaise à la fin de leurs études au palier élémentaire, et d'offrir des processus de recrutement des élèves; question de voir à la pérennité des nouveaux conseils de langue française. Lors de multiples rencontres et discussions que j'ai convoquées, j'ai cherché à comprendre comment les personnes impliquées dans la consolidation de la communauté linguistique minoritaire entrevoyaient le rôle des écoles et des conseils scolaires. Mon point de départ pour l'écriture de la *Pal* a d'ailleurs été l'élaboration du mandat de l'école de langue française, mandat conçu en collaboration avec des directions d'école de chaque conseil scolaire de district francophone.

En poursuivant ma réflexion sur l'idée de mandat, je dois dire que j'en avais reçu un très clair de la part du sous-ministre adjoint : les représentants de l'éducation en langue française de l'Ontario devaient se doter d'un

⁵¹ Plus précisément au ministère de l'Éducation et de la Formation qui a été scindé en deux pour devenir ministère de l'Éducation et ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

document de fondements pour appuyer et justifier leurs démarches et leurs revendications auprès des paliers gouvernementaux à savoir les gouvernements fédéral et provincial. Je devais m'assurer d'intégrer au document de politique les mécanismes de redevabilité et de gestion axée sur les résultats⁵² et les lier au financement des différents projets de l'Entente Canada-Ontario.

Il fallait aussi que ce document propose une vision commune de l'éducation franco-ontarienne en contexte minoritaire. J'ai dû concevoir les mécanismes de diffusion de cette vision chez les membres de la communauté scolaire francophone provinciale et m'assurer de la congruence entre la vision de cette politique et les divers projets de mise en œuvre amorcés au sein même de la DPPELF et diffusés sur le terrain des conseils scolaires et de leurs écoles (la formation du personnel scolaire, le projet de pédagogie culturelle, ainsi que les nombreux projets liés à l'Entente Canada-Ontario sur la gestion scolaire, entre autres).

Quelque temps après le lancement en 2004, quelqu'un m'a dit que la *Pal* est rapidement devenue le «symbole de notre *frenchness*» !

C'est donc cette vision générale sur l'éducation en langue française et celle sur les communautés franco-ontariennes qui me trottaient dans la tête quand, arrivée sur le terrain scolaire, je me suis intéressée à voir comment se faisait la mise en œuvre de cette politique qui se voulait l'expression de sa réalité identitaire et porteuse de la vision commune.

Surprise !

Jusqu'à ce moment-là, mon travail et ma vie en milieu francophone minoritaire s'étaient déroulés somme toute dans une réalité de blancheur /d'homogénéité (*whiteness*). Les personnes dites des minorités visibles n'étaient pas dans mon quotidien car j'habitais à 130 km au nord de Toronto, dans la Huronie (on note ici que j'avais à parcourir presque 300 km/jour pour le travail!). Le milieu urbain francophone de la région Centre ne correspondait pas à celui découvert depuis mon arrivée en Ontario et consolidé par mon bénévolat lors de la fondation du collège communautaire des Grands-Lacs, par exemple.

Soudainement, le milieu minoritaire francophone m'est apparu beaucoup plus complexe et varié que celui qu'il m'a fallu représenter dans la *Pal* qui était littéralement porteuse, en quelque sorte, d'un discours canadien-français de souche (blanc). Les écoles urbaines pluralistes ne me semblaient plus en lien avec mon expérience communautaire, historique et politique.

Dissonance!

⁵² Le livre de Pinto (2012): *Curriculum Reform in Ontario* retrace adéquatement les étapes de mises en œuvre de la réforme scolaire et présente bien les perspectives de la gestion axée sur les résultats qui ont imbibées la formulation des politiques liées à l'ensemble de cette réforme. Que de souvenirs pour moi qui ai vécu cela, à l'interne!

Lors de ce séjour sur le terrain scolaire, j'ai rencontré des personnes à la direction des écoles qui m'ont fait bouger à l'intérieur. Elles m'apparaissaient non seulement orientées vers le bien-être des enfants mais aussi à l'écoute de leur personnel, des parents, des communautés; en résonnance avec cette diversité qui se lovait dans le creux de l'école. Elles étaient fortes dans leurs croyances et vulnérables face aux limites structurelles imposées à leurs actions. Leur qualité d'être ne me laissait pas indifférente et provoquait chez moi un grand sentiment d'impuissance et d'interrogation. Je me sentais outillée en partie pour travailler avec elles, mais en même temps je me trouvais, moi aussi, aux prises avec les limites et les exigences systémiques.

Ces directions portaient en elles ce que je nomme maintenant le *care* et que je me permets d'investiguer dans cette recherche.

Un survol de la région Centre de l'Ontario; paysage complexe qui s'insinue dans nos façons de vivre et de travailler

Je décris ce paysage à la fois aux plans de la géographie et de la démographie, car cela permet de mieux comprendre, d'une part, les défis structurels que peuvent rencontrer les conseils scolaires de langue française quant au territoire qui les représente, par exemple et, d'autre part, certains défis humains révélés par la réalité de l'immigration en milieu urbain ou des banlieues. Défis qui particularisent le travail du personnel scolaire et qui peuvent influencer les institutions éducatives dans leurs orientations politiques.

Et si j'avais à décrire cette région, je dirais que ce sont peut-être ses extrêmes et ses contrastes qui en créent le charme et les maux de tête! Il y a l'immensité des Grands Lacs, si grands qu'ils sont pensés comme des mers douces par les peuples autochtones; si grands que l'on voit la courbure de la terre à l'horizon. Si grands qu'il y a même des marées dans le Lac Supérieur. Et il y a l'effet lac qui, en hiver, provoque des blizzards remarquables, imprévisibles, aux bordées de neige imposantes.

Il y a aussi l'immensité du réseau routier avec ses autoroutes dont certaines à 16 voies; ses milliers de camions et de voitures qui roulent et polluent; ceci devenant le site d'une

congestion continuelle ou presque⁵³. Pour éviter de se retrouver dans les embouteillages, les banlieusards quittent la maison en direction de leur lieu de travail de plus en plus tôt; 5h00, 5h30, 6h00 et rentrent, en fin de journée, de plus en plus tard; 19h00, 21h00, 22h00 si réunion en soirée. Ainsi, la journée de travail s'étire au début et à la fin. Situation que j'ai vécue une douzaine d'années! Quant au réseau des transports en commun, j'estime qu'il fonctionne à pleine capacité. Et il y a les banlieues qui ont gobé les petites villes d'antan pour devenir d'anonymes banlieues dortoir.

Il y a, dans la région métropolitaine de Toronto (RMT), la ville elle-même avec ses espaces verts, ses parcs, ses ravins et nombreuses pistes cyclables, ses quartiers aux sons et aux odeurs exotiques, sa richesse et sa pauvreté; sa violence aussi. Il y a une multitude de tours à condo. Ces espaces de vie qui entraînent une façon différente de concevoir son chez soi : on va chercher son repas à l'épicerie souterraine qui a tout mijoté pour nous; on travaille en ville, on n'a pas nécessairement besoin de voiture, on profite de tous les spectacles et divertissements que la ville peut offrir. Tours qui s'enorgueillissent de créer, avec leurs néons de couleurs, le nouveau *skyline* de la ville ! Il y a le microclimat du centre-ville où il est possible d'y déambuler à l'année longue sans avoir à se procurer de bottes d'hiver et il y a le PATH, long ensemble de souterrains qui relie les tours du centre-ville (vraiment pas besoin de bottes en hiver car il n'est même plus nécessaire d'aller dehors!).

Tout cela, et même plus, qui contribue à modeler les expériences de tout un chacun quand la personne s'installe dans cette région. En fait, elles sont huit millions, ces personnes qui habitent dans le Centre dont cinq millions et demi sont localisées dans la région métropolitaine de Toronto (RMT), ce qui représente une densité de 945,4 personnes au km². Et si on réduit encore le territoire pour cibler la ville de Toronto elle-même avec ses 2,8M d'habitants, la densité passe à 4 149,5 personnes au km² (Ville de Toronto, 2013; Statistiques Canada, 2012). Cette région métropolitaine est reconnue comme étant la plus riche en diversité linguistique, raciale, ethnique, culturelle de la planète et on y répertorie au moins 140 langues et dialectes.

⁵³ Par exemple, en 2006, chaque matin, 2 millions d'automobilistes se déplaçaient dans l'axe Grand Toronto et Hamilton, soit l'axe ouest de la ville de Toronto (Metrolinx, 2008). J'ajoute ici que cette situation de congestion est la même dans l'axe Toronto vers le Nord (Toronto/Barrie, Toronto/Newmarket) et vers l'est (Toronto/Whitby par exemple). Heureusement que c'est un Lac au sud...

Quant à la ville de Toronto, 47% de ses 2,8 M d'habitants sont d'une langue maternelle autre que le français et l'anglais et dont 5% ne parlent ni français ou anglais. Plus de la moitié de la population de la ville sont nés en dehors du Canada et 50% des immigrants sont arrivés au Canada depuis moins de 15 ans. 47% de la population dit appartenir à une minorité visible⁵⁴ (City of Toronto, 2013; à partir du recensement de 2006).

Quant à la population francophone⁵⁵, le Centre accueille près de 29% des francophones de l'Ontario soit 168 000 personnes qui représentent 2% de la population totale de la région et 20% d'entre elles se déclarent de minorité visible. Pour Toronto, on note qu'environ 54 000 francophones vivent à Toronto même et près de la moitié sont nés en dehors du Canada parmi lesquels 31% se déclarent de minorité visible (Office des affaires francophones, [OAF] 2013). La grande majorité provient des pays d'Afrique (41,2%) et des Caraïbes et un immigrant francophone sur quatre à Toronto est arrivé entre 2001 et 2006. Finalement, même si le Centre présente la plus forte proportion de francophones détenteurs d'un diplôme universitaire, c'est aussi dans cette région, et en particulier à Toronto, que se trouve la plus forte proportion de personnes vivant sous le seuil de faible revenu (OAF, 2013).

Que lire à travers tous ces chiffres ? Les 168 000 francophones sont installés dans une région un peu plus grande que la Belgique et entourés de 8 millions de gens qui parlent 139 autres langues. Deux conseils scolaires de district francophones sont responsables de la scolarisation des quelque 26 000 enfants qui sont présentement inscrits dans leurs écoles des paliers élémentaire et secondaire. On y répertorie plus de soixante langues parlées par les enfants et/ou leurs parents. Les écoles de langue française sont réparties sur de grandes zones scolaires (le conseil catholique couvre un territoire de 40,000 km²; pour le conseil public, ce territoire est de l'ordre de 68 000 km²) et ces conseils ont connu une croissance constante depuis leur création. Ainsi, le Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud (CSDCCS) est passé de 45 écoles et 11 462 élèves en 1999 à 54 écoles et un peu moins de 15 000 élèves en 2013

⁵⁴ Minorité visible: une personne qui n'est pas Autochtone, qui n'est pas de race blanche et qui n'a pas la peau blanche (OAF, 2013).

⁵⁵ Est considérée *francophone* selon la nouvelle définition inclusive de francophone (DIF) une personne dont la langue maternelle est le français, une personne dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais mais qui a une connaissance particulière du français comme langue officielle et qui utilise le français à la maison y compris les immigrants récents en Ontario pour qui le français est la langue d'intégration (OAF, 2013, p. 31).

(CSDCCS, 2014) tandis que le Conseil scolaire Viamonde qui comptait 23 écoles (5 946 élèves) en 1999, recense en 2013, 46 écoles et 10 100 élèves (CSViamonde, 2014). Le double et cela en 14 ans!

Ces écoles ne sont pas des écoles de quartier; les enfants doivent prendre des autobus scolaires et ce même à partir de la maternelle (4 ans). La durée du trajet peut atteindre 60 minutes au palier élémentaire et 75 minutes au palier secondaire. Les parents qui se déplacent en ville et en banlieue ont des journées de travail de plus en plus longues à cause des bouchons et des déplacements compliqués. Par exemple, il m'a fallu deux heures trente en transports en commun (tramway, métro, autobus) pour me déplacer du centre-ville vers l'extrême banlieue-est et on était un samedi ! Étant donné que les écoles ne sont pas nécessairement sur les parcours des transports en commun, leur personnel est soumis lui aussi à ces mêmes conditions et il doit se déplacer en voiture. On apprend aussi qu'il y a un écart dans la scolarisation des francophones; que les parents ne parlent pas nécessairement en français à la maison et que plusieurs familles sont sous le seuil de faible revenu. Les immigrants francophones ne sont pas obligatoirement sous-scolarisés, mais leurs diplômes ne sont pas nécessairement reconnus.

Quant aux conditions d'hébergement des réfugiés⁵⁶, des demandeurs d'asile et des immigrants de la RMT, l'étude récente de Preston, Murdie, D'Addario, Sibanda, Murnaghan, Logan et Ahn (2011) permet de raffiner la compréhension que l'on a de la situation générale dans laquelle ces personnes peuvent se retrouver. Voici le résumé que j'en brosse.

⁵⁶ L'immigrant au Canada peut appartenir à l'une ou l'autre des catégories formelles issues des politiques actuelles sur l'immigration. Il peut être soit un immigrant indépendant/économique, un immigrant de la catégorie du regroupement familial ou un réfugié (qui se subdivise en réfugié parrainé ou demandeur d'asile qui se présente à la frontière). Un immigrant indépendant ou de regroupement familial participe à l'économie canadienne généralement par ses compétences entrepreneuriales ou par un travail domestique; il a démontré lors de sa demande d'immigration qu'il pourra contribuer à l'économie du pays (Liston et Carens, 2008). L'immigrant de ces deux premières catégories a souvent accès à des ressources financières et sociales. Les réfugiés sont généralement dans une situation beaucoup plus précaire. Dans certains cas, ils ont un bas niveau d'éducation et de connaissance des langues officielles (français ou anglais). Il faut aussi prendre en compte qu'ils ont souvent vécu des réalités traumatisantes dans leur pays d'origine (guerre, torture, par exemple) (Hyndman, 2011). Ils peuvent avoir quitté leur pays d'origine sans planifier ce départ, laissant derrière eux avoies et familles, emplois bien rémunérés (McGrath, 2014). Chez les francophones du Canada, la proportion des réfugiés dans l'ensemble des nouveaux arrivants canadiens se situe à environ 14%. Cependant, ce pourcentage est relativement plus élevé parmi les immigrants dans les communautés francophones en situation minoritaire (Citoyenneté Immigration Canada, 2006).

Plus de 80% des nouveaux arrivants⁵⁷ de la région RMT investissent plus de 30% de leurs revenus dans l'hébergement; chez les réfugiés et demandeurs d'asile, ce chiffre peut atteindre 75%. Ils s'entassent régulièrement (et plus particulièrement les réfugiés) dans des maisonnettes de plus de 6 personnes. Les demandeurs d'asile, pour leur part, sont isolés et vivent souvent seuls. Les difficultés liées à l'hébergement peuvent se prolonger sur de longues périodes allant de 5 voire même jusqu'à 10 ans. Souvent, ces personnes sont dans des logements qui présentent de nombreux problèmes liés à la salubrité; entassées dans des tours à logement et il est fréquent qu'elles aient des ennuis de vermine, de moisissure, d'insectes. Elles ne sont pas automatiquement informées sur leurs droits de locataires. De plus, leur intégration au marché du travail peut être difficile, car elles n'ont pas nécessairement de réseau d'appui ou bien elles font face à des barrières linguistiques ou éducationnelles.

Pour ce qui est des immigrants francophones en Ontario, les recherches dénotent que ces personnes vivent un certain degré de discrimination qu'il s'agisse de l'accès au logement (Lemoine, 2010) ou à des emplois spécialisés même si leur niveau de scolarité est élevé⁵⁸ provoquant un accroissement de leur degré de pauvreté (Madibbo, 2008); ils se confrontent à des limites quant à leur accès au système juridique en français (Dufresne et Makropoulos, 2008) ou aux services de santé (Farmer, Chambon et Labrie, 2003; Lebrun, 2009/2010). Ceux relatifs à l'intervention d'aide et d'appui psychologique post-traumatique sont aussi peu accessibles (Plante, Bassole, Hamboyan, Kérisit et Young, 2005) tandis que les infrastructures communautaires ne sont pas forcément adaptées à leurs besoins (Farmer et Labrie, 2008; Farmer, Chambon et Labrie, 2003; Madibbo et Labrie, 2005). Finalement, Gallant et Belkhodja (2005) notent que dans l'ensemble, les communautés francophones ne sont pas toujours préparées à accueillir les nouveaux arrivants et que leur discours sur l'accueil et l'intégration est souvent porteur d'exclusion.

Ainsi, dans ce contexte géographique et démographique de la région Centre, quand on pense à une école de langue française, on réalise que cette école occupe un territoire particulier

⁵⁷ *Nouvel arrivant* se réfère à l'immigrant récent soit un immigrant reçu qui est arrivé au Canada au cours des cinq années ayant précédé une année de recensement donné (Statistiques Canada, 2008)

⁵⁸ Parmi les francophones de l'Ontario, en 2006, Toronto comptait la plus forte proportion de détenteurs d'un diplôme ou d'un grade universitaire, soit 41 % (Corbeil et Lafrenière, 2010, p 64)

qui peut être au cœur de la cité ou encore dans les banlieues périphériques. Certaines questions surgissent dès lors : l'école est-elle dans un quartier qui accueille aisément cette minorité linguistique? Est-elle dans un vieux bâtiment ou une nouvelle construction ? Est-elle dans un quartier résidentiel, un quartier quasi-industriel, un quartier d'appartements sociaux ? Est-elle incrustée dans ce quartier depuis longtemps? À quoi ressemble sa/ses communauté/s? Qui sont ces enfants dont le bien-être et la réussite sont au cœur des préoccupations quotidiennes des parents et de tout le personnel de l'école ? Autant de questions qui révèlent, en quelque sorte, une certaine réalité qui influence directement le travail des personnels de ces écoles.

Des réponses aux questions de cette nature sur l'école et son milieu me proviennent des entrevues réalisées auprès des directions d'école ainsi que par un examen de documents ministériels et ceux issus des travaux de différents chercheurs. Et tel que mentionné, c'est par le biais de conversations que j'ai organisé mes matériaux de recherche. Je spécifie ma démarche dans les paragraphes qui suivent.

Les conversations

Le comment des conversations ou l'écriture en mode dialogique

Afin de colliger les informations issues des entrevues et des documents pertinents et de leur donner une certaine fluidité, j'ai choisi de créer des conversations qui agissent, en quelque sorte, comme des boucles rétroactives qui font émerger les trois dimensions de l'enquête narrative à savoir la temporalité, la réalité sociale et la scène. Elles ont pour fonction de m'aider à dégager le paysage du savoir professionnel (*professional knowledge landscape*) des praticiens. Chaque conversation est suivie de ma «décantation» qui se veut une réflexion sur ce qui émerge des propos recueillis. Ces décantations servent de tremplin avant de passer aux méditations qui se révèlent dans le troisième livre de ma thèse.

Les thématiques des conversations (numérotées de 1 à 11) sont présentées succinctement dans les pages qui suivent. Pour laisser la place à l'imaginaire et tisser la scène, je me suis permis

de situer toutes les conversations dans un endroit réel et particulier comme si tout cela s'était vraiment passé puisqu'après tout, «*the storyteller is a weaver*»⁵⁹ (Josselson, 2011).

Pour «faire parler» les documents du ministère ou ceux de chercheurs, j'ai inventé des personnages (Valérien et Hildegarde) avec lesquels je discute. Ainsi, par l'intermédiaire d'extraits issus d'un certain nombre de documents, je présente la vision générale et les prescriptions du ministère en matière de réussite scolaire ou de leadership par exemple et j'en profite aussi pour faire part des perspectives de différents chercheurs qui ont réfléchi depuis quelques années sur l'éducation en général ainsi que sur celle en milieu minoritaire francophone.

L'importance **d'une première conversation** intitulée *La réforme scolaire (1)* permet de mettre en évidence le contexte généralisé dans lequel les directions ont œuvré. Je précise que lorsque les citations ministérielles sont issues de documents récents (depuis 2009), ceci me permet de faire ressortir comment les orientations actuelles sont en suivi aux mises en œuvre issues du passé auxquelles nous avons pu contribuer, les directions d'école rencontrées en entrevue et moi-même. Cela tient lieu de boucle rétroactive entre l'effet des prescriptions du passé sur les orientations actuelles du ministère. Ainsi, cela illustre la temporalité des propos.

La conversation sur la réforme scolaire est suivie de **Conversations en tête-à-cœur** soit celles que j'ai créées à partir des entrevues (*from field texts to research texts*, Clandinin, 2013). Celles-ci sont structurées en fonction de thématiques que nous avons abordées lors des trois entrevues avec chacune des quatre personnes. La modalité d'écriture repose essentiellement sur les expressions et les mots recueillis au cours de ces entrevues et tel que mentionné précédemment (à la section 8 du chapitre sur la méthodologie), il a été primordial pour moi de (re)présenter la Voix des directions d'école. Pour y parvenir, je n'ai pas modifié leur parole, je n'ai cependant pas noté les hésitations ou les silences. J'ai éliminé les exemples qui auraient provoqué une rupture du respect de l'anonymat et j'ai regroupé les idées semblables. J'ai été prudente dans le choix des extraits de façon à ne pas révéler l'affiliation au conseil. J'ai ajouté des courtes phrases pour lier les textes. Je précise qu'en aucun cas ces personnes ne se sont rencontrées au cours des entrevues, pendant le cueillette de données ou l'élaboration de la thèse.

⁵⁹ Le raconteur est un tisserand

Les thématiques, pour leur part, sont intimement liées à mon casse-tête de recherche qui, je le rappelle, s'énonce comme suit : comment se vit l'éthique du *care* chez les directions d'école de langue française en milieu minoritaire dans la conciliation entre leur souci du respect de l'élève et le respect des normes institutionnelles dans un milieu de plus en plus diversifié ?

La liste ci-dessous donne un aperçu des **Conversations en tête-à-cœur** :

Moi...direction d'école (ou pas)! (2) : une exploration des raisons qui ont motivé les personnes à devenir direction d'école et discussion sur leur cheminement professionnel et leur vision de la profession.

L'enfant élève (3) : une discussion sur les deux expressions « meilleur intérêt de l'élève » et « bien-être de l'enfant » telles que soulignées dans la section sur le *care et l'éducation* (chapitre un) et comment ces expressions modulent ou non l'activité professionnelle.

L'accueil (4) : l'essentiel de leur expérience s'étant déroulée en milieu pluraliste, il était intéressant de saisir leur façon d'accueillir les personnes issues de l'immigration, de relever leur façon de comprendre cet Autre dont la responsabilité m'incombe parce que « visage » (Lévinas, 1982, dans la section sur le *care*, philosophiquement parlant, chapitre un).

Et l'école de langue française dans tout ça ? (5) : les écoles dont elles ont été à la direction sont non seulement pluralistes, mais elles ont aussi cette caractéristique d'être des écoles de langue française en milieu minoritaire. Je voulais savoir comment elles entrevoyaient la mise en œuvre du mandat qui leur est relatif.

Des politiques! Ou de la paperasse? (6) : une discussion sur les obligations de redevabilité telles que pressenties par le ministère à travers ses énoncés de politique. Elles indiquent aussi le rôle du conseil scolaire relativement à ces mises en œuvre.

La légitimité du risque (7) : en suivi à la conversation précédente, les directions explicitent comment il est parfois nécessaire de s'éloigner de la politique ou de la directive administrative quand elles se doivent d'agir pour respecter le besoin pressenti chez l'élève ou le personnel ou les parents.

Rêver l'école... Ressentir la réalité (8) : étant donné que ces personnes ont été, à un moment ou à un autre de leur carrière, en situation d'épuisement professionnel, il me semblait pertinent de les laisser s'exprimer sur leur vision de l'école (rêver) et sur leur compréhension des contraintes qui s'exercent dans leur travail (réalité).

La relève (9) : quelles formations devrait-on prévoir offrir à des personnes qui seraient intéressées à œuvrer dans un tel milieu (minoritaire, diversifié) ? Il ne s'agit pas nécessairement de compétences en gestion, mais de qualités humaines d'accueil et d'accompagnement de l'Autre.

Un pot-pourri d'idées splendides (10) : j'ai regroupé un ensemble de propos sur l'équité, la tâche, les stressseurs, par exemple, ainsi que sur le manque de possibilités de partage, en public, avec leurs collègues – absence de potentiel de collégialité.

Le care (11) : terme ambigu qui leur a été difficile de situer dans leurs façons d'expliciter leurs actions. Je voulais quand même entendre leur conception sur la sollicitude et le prendre soin.

Une première conversation

La réforme scolaire (1)

Au printemps 2013, en cours de promenade dans le parc de la Reine (*Queen's Park*) à Toronto, mon esprit est absorbé par une réflexion sur la réforme scolaire qui s'est déroulée en Ontario depuis 1997, environ. Je suis bien consciente que, de par mon travail d'agente d'éducation, j'ai fait partie de cette réforme.

Voici que je rencontre inopinément Valérien, un ancien cadre supérieur du ministère et qui est maintenant à la retraite. Il me semble être la personne toute désignée pour m'aider à donner un sens à tous ces changements pour ne pas dire bouleversements dans le milieu éducatif ontarien.

Ayant du temps de libre, il consent à discuter avec moi. Nous voici donc, lui et moi, bien installés dans les jardins du 900 de la rue Bay; les sons de la ville étouffés par les arbres de ce parc aux allures intimistes.

Moi

Valérien, merci de prendre ce temps de jasette. Comme vous le savez peut-être, je suis en processus de réflexion dans le cadre de mon doctorat et j'aimerais, pour mettre les pendules à l'heure, discuter avec vous de la réforme en éducation qui a eu lieu à partir de la fin des années '90 en Ontario. Est-ce exact de dire que le tout a commencé quand le gouvernement de l'époque (gouvernement conservateur dont le premier ministre fut M. Harris), suite au rapport Radwanski (1987) intitulé *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario* a constaté le nombre impressionnant de jeunes qui ne terminaient pas leurs études secondaires ? 50 000 annuellement si ma mémoire est bonne. Le gouvernement a donc décidé de mettre en œuvre quelques-unes des recommandations proposées par cette étude (Pinto, 2012).

Valérien

Oui, on pourrait dire que la réforme repose en partie sur cette situation de décrochage en éducation. Il est difficile de concevoir qu'une si grosse partie de la jeunesse ontarienne était vouée à affronter des réalités d'emploi si peu reluisantes. Mais, d'autres éléments se sont ajoutés à ce constat. Le gouvernement de M. Harris s'est fait un devoir de prendre le virage de la gestion axée sur les résultats⁶⁰ et de centraliser l'institution scolaire en insistant sur sa redevabilité et celle des personnes qui en font partie. Ainsi, c'est dans l'esprit de ce type de gestion que

⁶⁰ Pour en savoir plus sur les particularités de ce mode de gestion, voir par exemple, St-Germain (2002) : *Le leadership constructiviste: une solution au paradoxe de l'individualisation et de la normalisation* ; Lessard (2006) : *Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative «evidence-based»* ou Pinto (2012) : *Curriculum Reform In Ontario*.

plusieurs mesures ont été prises telles la réduction du nombre de conseils scolaires anglophones, la création des conseils scolaires de langue française, la révision de fond en comble du curriculum entraînant, entre autres, une diminution du nombre de cours au palier secondaire, l'harmonisation du curriculum au palier élémentaire (le *Programme d'études commun*, issu des visions éducatives du gouvernement précédent, n'avait pas nécessairement bonne presse auprès du gouvernement et du public), une révision du rôle de l'enseignant et de sa tâche, la création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants. Ce gouvernement n'était pas perçu comme favorable au personnel enseignant, devrais-je ajouter. Il a aussi créé l'Office de la responsabilité en éducation (OQRE) dont le mandat est d'élaborer et d'administrer les évaluations des élèves à grande échelle, de publier les résultats aux tests et d'offrir des recommandations d'amélioration du système dans son ensemble (ce à quoi fait référence cette notion de responsabilisation dans le nom même de l'Office).

Moi

Mais, s'il y a eu des changements dans la vision relative à la gestion chez les élus, il y a eu aussi graduellement, au cours des années qui ont suivi et particulièrement avec l'arrivée du nouveau gouvernement libéral après le départ du gouvernement Harris, toute une orientation pédagogique qui s'appuyait sur la vision constructiviste de l'apprentissage. Pour contribuer à cela, le ministère a jugé nécessaire d'appuyer sa vague de changements systémiques sur le modèle de la Grande-Bretagne et sur la vision de Fullan (voir par exemple, *Leading in a Culture of Change*, 2001) en matière de système d'éducation optimal. Il y eut la mise en place d'un ensemble de stratégies toutes autant ciblées les unes que les autres; je pense à la stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à 18 ans, autour de 2005-2006 par exemple ou encore à celle sur les écoles saines.

Valérien

Il est vrai que sans entrer dans tous les détails de cette grande réforme du système et quel que soit le gouvernement en place (conservateur avec Harris et libéral par la suite et jusqu'à nos jours), une certaine continuité dans la vision s'est établie. Et tu as raison, plusieurs stratégies variées et ciblées ont vu le jour. Le gouvernement libéral s'était donné comme mandat l'atteinte de résultats systémiques (accroître la réussite des élèves mesurée par les tests de 3^e, 6^e, 9^e et 10^e pour les compétences linguistiques des étudiants, éliminer les écarts dans l'apprentissage et s'assurer de la satisfaction du public). Un ensemble de mesures de performance ont suivi. Ce qui est intéressant, c'est qu'il n'a pas changé de résultats systémiques sur une période de 10 ans environ. Il s'est aussi assuré de la mise en place des stratégies pédagogiques nécessaires à l'atteinte de ces résultats par l'accès à un ensemble de formations pour le personnel scolaire et par la nomination de leaders pédagogiques dans les écoles, par exemple. Il a créé le Secrétariat de la Littératie et de la Numératie qui voit à la conception et à la mise en place de stratégies d'apprentissage de la langue (oral, lecture, écriture) et des mathématiques, ces deux matières étant celles qui sont ciblées par les tests provinciaux de l'OQRE. La vision pédagogique a été encadrée par le développement d'une vision du leadership par la mise en place de l'Institut de Leadership. Et les changements dans la programmation au palier secondaire ont permis d'atteindre la cible de 81% de taux de diplomation. Donc moins de décrocheurs, si on revient à ton idée initiale.

Je dirais que présentement, le ministère considère que ses engagements ont entraîné des changements suffisamment profonds pour que le système soit reconnu comme l'un des meilleurs

au monde et ce gouvernement poursuit sa quête d'excellence en développant une vision renouvelée de l'éducation en Ontario (Fullan, 2012; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014).

Moi

Justement, ce qui me fait sourciller dans cette «vision renouvelée», c'est cette insistance sur l'importance de l'ère numérique dans la vie personnelle et publique et de son impact sur l'école. Plusieurs rapports récents insistent sur la primauté de l'acquisition de compétences face aux technologies comme voie d'avenir pour l'éducation du futur (Action Canada, 2013; C21 Canada, 2012). Je ne puis m'empêcher de constater la distance qui s'établit entre la vision de ces groupes de réflexions sur les compétences requises pour relever les défis économiques et sociétaux du Canada et/ou de l'Ontario et celle pressentie par Morin (1999) face aux savoirs pour l'éducation du futur. Deux mondes qui ne se rencontrent pas. Celui du ministère axé sur la réussite, les compétences à l'emploi, l'efficacité et la compétitivité et celui de Morin (1999), qui considère essentiel que l'on passe de l'hominisation à l'humanisation *via* l'accession à la citoyenneté terrestre dans une communauté planétaire (p. 130).

Je me demande si ces deux visions sont conciliables !

Valérien

Je ne connais pas vraiment les propos de Morin, mais je puis assurer que le ministère est soucieux d'offrir un milieu d'apprentissage scolaire qui garantit aux parents que les écoliers vont évoluer dans des écoles sécuritaires et saines. C'est dans ce sens qu'il parle de bien-être et qu'on s'occupe à la fois des réalités alimentaires des jeunes, de leurs besoins de protection dans l'école et sur le terrain de l'école ou encore en matière d'intimidation. Dans ce dernier cas, les lois appropriées ont été votées et doivent être mises en œuvre par les leaders du système, je pense ici à la *Loi pour des écoles tolérantes (Loi 13)* qui se veut un moyen efficace pour contrer l'intimidation ou autres formes de discrimination. Il me semble que de cette façon, le gouvernement démontre une réelle volonté d'encadrer la réussite scolaire pour que les élèves puissent apprendre dans des écoles sécuritaires, tolérantes et inclusives. On va même jusqu'à développer toute une vision de la santé mentale à l'école. Les préoccupations sont réelles et actuelles, il me semble.

Moi

Je comprends les intentions du gouvernement en matière de protection des enfants et des jeunes. Par contre, ce qui m'inquiète dans tout cela, c'est l'impact que ces changements rapides effectués au cours de ces années ont entraîné. Il me semble qu'il y a un accroissement des responsabilités et des obligations non seulement chez le personnel enseignant, mais aussi chez les directions d'école. J'admets qu'il y a eu un ensemble de formations orientées sur les stratégies pédagogiques qui ont bien encadré le personnel enseignant, mais je me demande jusqu'à quel point les directions d'école n'auraient pas été envahies par un nombre impressionnant de changements à mettre en place sans nécessairement se faire expliquer leur pertinence ou avoir les ressources pour le faire. Et je me demande aussi jusqu'à quel point ces initiatives collent vraiment au quotidien des personnes qui évoluent dans une école.

Valérien

Mais ne serais-tu pas prête à dire qu'en règle générale, les politiques, règlements ou stratégies innovantes ou jugées nécessaires sont régulièrement accompagnées de financement pour les conseils scolaires et avec le financement viennent les ressources humaines ou pédagogiques.

Moi

D'accord, en général cela se passe ainsi, mais pour les nouveaux conseils de langue française, les réalités de la réforme ont aussi été accompagnées de pressions sur le personnel. A cause de leur croissance rapide, les conseils de langue française ont dû être en mesure de trouver rapidement le bassin de leaders et d'enseignants et de toutes les autres personnes nécessaires à la vie d'une école – personnel du secrétariat scolaire, personnel d'entretien, chauffeurs d'autobus. Je pense ici au conseil Viamonde qui, par exemple, pendant la même époque, a doublé le nombre de ses écoles. On se rend compte que c'est effectivement possible de réaliser tous ces changements, mais c'est lourd pour une nouvelle institution. Et, pour la grande région du Centre, les changements structuraux et pédagogiques ont eu lieu en parallèle avec un accroissement significatif de la population immigrante francophone. L'Office des affaires francophones indique que le quart de ces personnes sont arrivées dans cette région entre 2001 et 2006. Élèves et parents avec des besoins et des réalités particuliers par rapport auxquels l'institution scolaire n'était pas nécessairement outillée.

Comme vous le constatez Valérien, je suis en réflexion intense face à ces changements qui sont arrivés rapidement quand on y pense.

Mais le temps passe et il nous faut arrêter. Un grand merci. Notre rencontre m'est précieuse. J'aimerais, si cela est possible que l'on reprenne d'autres conversations de ce genre. Votre expérience de la haute administration ministérielle pourrait m'aider dans ma réflexion, si nécessaire.

Valérien

Bien sûr, voici mes coordonnées et bonne chance.

Décantation *La réforme scolaire (1)*

Cette présentation générale des intentions du Ministère laisse entrevoir quelques conséquences sur une école, car des notions bien précises sont incrustées dans les documents ministériels particulièrement celles relatives à l'école performante et efficace. À la base, trois idées maîtresses, qui sont illustrées par la citation suivante :

L'Ontario a adopté une approche novatrice pour améliorer le rendement scolaire, qui est fondée sur la recherche et les preuves (...) l'Ontario a compris que l'amélioration soutenue des résultats dépend de l'adoption par les écoles, les conseils scolaires et la province d'une approche alignée qui accroît la capacité du personnel enseignant, des directions d'école, des conseillers scolaires, des chefs de file du système, des parents et des partenaires communautaires. (Réaliser le potentiel d'apprentissage. Stratégies efficaces de conseils scolaires pour améliorer le rendement des élèves en littératie et numératie. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006a, p. 3) (souligné par moi).

Amélioration soutenue, accroissement des capacités et mise en place de stratégies efficaces sont des notions à partir desquelles sont esquissées les initiatives ministérielles en matière de leadership. La logique est la suivante : l'amélioration pour qu'elle soit continue et soutenue est assurée par le développement de la capacité de l'ensemble du personnel d'une école à gérer les données et à se donner des objectifs en fonction des résultats révélés par ces données contribuant ainsi à la mise en place de manière collaborative, de stratégies efficaces et propices à la réussite des élèves.

Pour parvenir à instaurer cette vision de l'amélioration et devenir un leader efficace, la direction de l'école se doit : d'exercer un leadership pédagogique, demeurer centré sur la mission de l'école, participer à la création d'un milieu sécuritaire, avoir des attentes élevées pour tous les élèves et réaliser des mesures fréquentes de leur progrès, établir de bonne

relations avec le foyer et voir à ce que le milieu minimise les pertes de temps pour mettre l'accent sur l'activité pédagogique et l'apprentissage (Lezotte et McKee, 2002). Il sera intéressant de réfléchir sur le comment de tout cela.

Cet ensemble de caractéristiques d'un leadership efficace a été décliné, dans le Cadre de leadership (2008) en compétences⁶¹ à acquérir et qui se démontrent par des pratiques réussies. La revue de littérature de Mulford (2005) sur le sujet indique que (au plan international) «*the high expectations of each country's educational provision place enormous responsibility on those charged with leading and managing schools (...)* et cet auteur poursuit en indiquant : *for example, Leithwood et al.'s (2002) review of the empirical literature on effective leadership in accountable school contexts identifies 121 school leadership practices, competency lists for school leader professional development programmes or school leader standards can be just as long*»⁶² (p. 140).

Nous voici donc avec une liste de 121 compétences et de 121 pratiques réussies répertoriées dans les recherches internationales et qui, individuellement ou combinées, caractérisent l'efficacité d'un leader. C'est dans l'optique de telles visées que le ministère de l'Éducation de l'Ontario souscrit à cette quête d'efficacité, à sa manière.

Étant donné que « la réussite de tous les élèves de l'Ontario nécessite un leadership efficace à tous les niveaux pour guider et appuyer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles de la province » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011b), le ministère par l'entremise du Cadre de leadership (2008) cible 80 compétences à maîtriser auxquelles s'ajoutent, pour les leaders de l'éducation en langue française, 30 indicateurs systémiques de réussite relatifs à la mise en œuvre de la *Pal*. À ceci s'ajoute le *cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de*

⁶¹ Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario, les compétences résultent de l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes relatives à l'atteinte d'un objectif (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008)

⁶² Les attentes élevées des organisations éducatives dans chaque pays met d'énormes responsabilités sur les épaules des personnes qui doivent diriger les écoles ... Par exemple, la revue de littérature de Leithwood et al.'s (2002) portant sur le leadership efficace dans un contexte scolaire de redevabilité dénombre 121 pratiques réussies. La liste des compétences professionnelles répertoriées dans les programmes de perfectionnement professionnel est aussi longue.

langue française (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010) qui est un outil d'autoévaluation des écoles dans l'intention de planifier l'amélioration du rendement et de la réussite des élèves.

Et en suivi au renouveau stratégique (souligné lors de ma conversation avec Valérien), la vision d'un leadership efficace s'oriente plus spécifiquement, et ce depuis 2010 environ, vers l'acquisition de 5 capacités clés, elles-mêmes issues du cadre de leadership qui sont de : savoir comment se fixer des objectifs, harmoniser les ressources et les priorités, promouvoir une culture d'apprentissage coopératif, utiliser les données et prendre part à des conversations courageuses (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012a), ce qui devrait contribuer à la quête de l'excellence du système et sa reconnaissance au plan international (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012b). Il me semble pertinent ici de souligner, comme remarqué antérieurement (p. 39) que le ministère depuis 2009 environ, sans changer ses orientations générales d'efficacité, utilise un nouveau vocabulaire pour parler de leadership (2013). Les mots changent, mais l'intention est la même : s'assurer que les écoles soient gérées de manière efficace et qu'elles soient bien outillées pour que les élèves atteignent les objectifs de performance annoncés.

Qu'en penser ?

Considérant que les actions à entreprendre dans une école par la direction sont presque toujours intimement liées au réseau de relations établies dans un contexte bien spécifique, je pense que cette vision hachurée du leadership et de l'efficacité peut exister théoriquement, mais qu'elle peut difficilement prendre place sur le terrain étant donné que cette approche au leadership repose sur la mesure et plus particulièrement sur le résultat que l'école obtient aux tests. L'argument pour justifier une telle attente vis-à-vis de la réussite scolaire vient de ce que le système est redevable face à la société, aux parents et ultimement aux électeurs. De plus, en reprenant la proposition de Prairat (2012) sur l'éthique de l'exemplarité, il est continuellement nécessaire de garder à l'esprit que c'est bien le cadre juridique qui est l'une des toiles de fond des décisions ministérielles en matière de réussite et de gestion. Or, cette toile de fond juridique est impartiale et utilitaire (Collins et Ting, 2014; Flinders, 1992). Et à la toute fin, la

réussite scolaire permet de définir la qualité du système qui, dit-on, est en processus de devenir le meilleur au monde. C'est l'objectif des orientations actuelles.

Dans une telle optique, chaque personne en éducation devient redevable : elle doit démontrer qu'elle a fait son travail selon les prescriptions mises en place et endosser la responsabilité de la réussite par des actions pédagogiques ou scolaires orientées vers l'amélioration continue dans le respect de la loi sur les écoles tolérantes.

Associer «réussite à redevabilité à responsabilité» provoque une distorsion du sens de la responsabilité tel que discuté par Lévinas (1982) par exemple. Responsabilité qui, chez lui, est liée à la notion d'accueil, d'ouverture, de prise en considération de l'Autre, de son visage, de sa parole et éventuellement de sa prise en charge, sans jugement. Pour une direction d'école, par exemple, cette forme de responsabilité est, d'une part, tributaire des contextes et des réseaux de relations en présence et, d'autre part, prend du temps à se penser, à s'articuler et à s'actualiser par des actions jugées propices au besoin de cette personne que je rencontre. Sans oublier que cette personne enfant ou parent ou membre du personnel arrive dans la vie de la direction avec sa réalité, son contexte et ses réseaux de relations. Cela n'est pas mesurable; cela est en mouvance, complexe et systémique.

Il est intéressant de reprendre ici la question du bien-être de l'élève pour réfléchir à son articulation dans le système en tant que tel. Dans l'esprit du ministère, et tel que souligné antérieurement (p. 39), il est attendu que les conseils scolaires favorisent autant les résultats scolaires des élèves que leur bien-être puisque le concept de bien-être est un bon indicateur de l'efficacité des politiques. Cette façon de faire vient corroborer les propos de McKamey (2011) à l'effet que le souci des autres (le *care about*) est souvent associé aux tests standardisés, au curriculum ou à l'équilibre budgétaire puisque dans cette forme de *care (about)*, la reconnaissance d'un besoin et la nécessité d'y trouver une solution n'implique pas que l'on connaisse et interagisse avec la personne en besoin de *care* (p. 41 de mon texte). Dans cette optique, le bien-être peut devenir un indicateur de succès et de réussite. Une certaine

distanciation peut s'exercer entre la reconnaissance du besoin par le ministère et la prise en charge du besoin au niveau des écoles. Or, c'est dans le contexte précis des écoles que les nuances du *care* devraient émerger de la *praxis* des directions d'école. Et face à un enfant et son bien-être, la direction ne réfléchit pas nécessairement en termes d'efficacité et de réussite quand il s'agit de *caring*.

Je suis d'accord avec certains aspects mécaniques/techniques liés à la gestion d'une école dans un esprit d'efficacité. Une bonne mesure du profil de l'école aide certainement à cibler les orientations pédagogiques relatives à cette école. Mais c'est à l'esprit de la vision générale du ministère auquel je ne souscris pas. Dans une perspective systémique et complexe, le danger d'une telle vision peut être résumé ainsi: «l'affaiblissement de la perception du global conduit à l'affaiblissement de la responsabilité (chacun tendant à n'être responsable que de sa tâche spécialisée), ainsi qu'à l'affaiblissement de la solidarité (chacun ne ressentant plus son lien avec ses concitoyens)» (Morin, 1999, p. 41).

Et lorsque l'école est en milieu linguistiquement minoritaire, les questions relatives à une réflexion systémique sur les réseaux de relations ne peuvent être ignorées. Il devrait pouvoir être possible d'établir un certain équilibre entre les enjeux d'efficacité, d'accueil de la diversité et les besoins linguistiques et culturels des membres de la minorité francophone et ce, dans le contexte particulier de chaque école. Ainsi, le rôle du ministère face aux besoins de ses élèves francophones dépasse la simple production/traduction adaptée des orientations générales du système. Tissot (1980) nous dit : «un réseau scolaire indépendant animé par la conscience et l'esprit de la communauté francophone est indispensable à la vitalité de son autodétermination. C'est un minimum». La *Pal* ne peut être une fin en soi, elle n'est que le précurseur d'une réflexion beaucoup plus profonde et nécessaire face aux mouvances des communautés francophones actuelles.

Dès lors, s'il est possible à la fois d'être redevable, d'actualiser la réussite scolaire, d'être responsable et solidaire face à ses communautés, tout cela dans un milieu de *care*, quelles sont les attitudes requises pour y arriver ?

J'anticipe que les conversations vont m'aider à répondre à cette question et plus généralement me permettre de saisir comment la perspective éducative du ministère prend forme réellement à l'école et de dégager les conséquences d'une telle orientation sur le travail de la direction et sur le *caring* qu'elle peut démontrer.

Conversations en tête-à-cœur

Jusqu'à mon incursion, entre 2006 et 2009, dans les écoles de la région Centre mon expérience de la réforme était à partir de l'intérieur du ministère et de la DPPELF⁶³. L'expérience acquise sur le terrain dans un nouveau contexte m'a amenée à vouloir discuter plus en profondeur sur l'art de diriger une école avec des personnes ayant connu la réalité de cette réforme dans leur parcours professionnel.

Et surtout de dégager la dynamique entre le contexte du travail et les exigences en matière de gestion. Je suis intéressée à cet espace entre «*skin and the world*» dont nous parle Hodgkinson (1991) qui, lorsque verbalisé dans les récits, aide à saisir les motifs à l'action.

Je suis intéressée à saisir comment le *care* transpire et se raconte.

Je suis aussi intéressée à repérer les actions du *care* dans l'ensemble du système.

Et c'est ainsi qu'en plein été 2013, j'ai invité Jean-Pierre, Kariat, Marguerite et Merlot à venir prendre quelques jours de vacances avec moi dans un endroit très agréable.

⁶³ Direction des politiques et programmes de l'éducation en langue française

Une invitation toute spéciale

Bonjour,

Je vous invite à venir passer quatre jours de vacances et de rencontres au bord de la Baie de Nottawasaga dans le chalet d'un couple d'amis.

Chalet rustique avec la plage à cinq minutes de marche à peine...



Endroit parfait pour décanter notre aventure professionnelle puisque nous sommes tous les cinq détachés de nos obligations envers les conseils scolaires et leurs écoles et dans mon cas, envers le ministère....

Et comme ces discussions s'inscrivent dans mon travail de doctorante et me serviront de matériau pour ma recherche sur le care, je vous indique quelques thématiques que j'aimerais explorer avec vous. Par exemple, pourquoi choisir cette profession? ; Qu'est-ce que « le meilleur intérêt de l'élève » et « le bien-être de l'enfant »? ; L'éducation en langue française en milieu diversifié; Vos tensions intérieures face aux exigences du ministère, par exemple. C'est une liste non exhaustive car d'autres thèmes pourront survenir au cours des rencontres.

RSVP. J'ai bien hâte de vivre cette aventure avec vous!

Au plaisir

Michèle

Jo-Anne Dreyer. Photo.
 Craighleith Provincial Park. Collingwood.
 (On).

Moi

Bonjour à vous tous et bienvenue. Je vous remercie d'avance pour l'occasion unique que vous m'offrez de ce partage de nos expériences de travail. Il y a l'expérience, mais aussi nos visions de l'éducation, de l'école, des élèves, des parents, etc. Et je vous remercie d'avance de vos récits sur le comment de votre art de diriger une école, moi qui n'ai pas exercé ce métier.

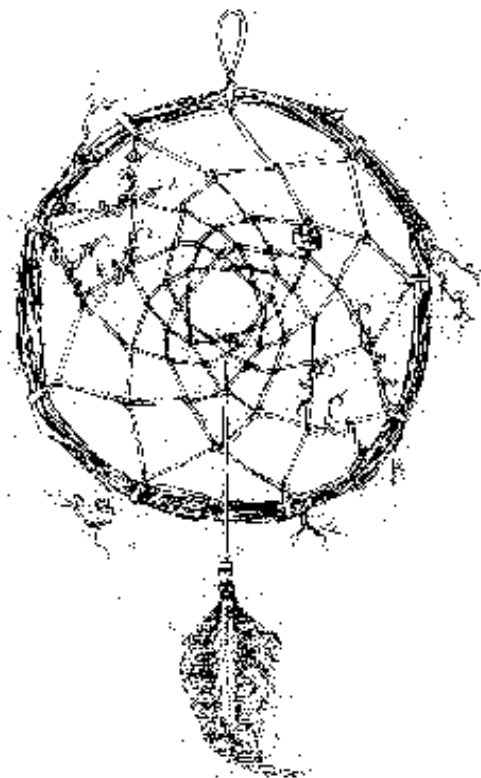
Je n'ai pas encore de plan précis sur l'ordre des thématiques que l'on va aborder, je me dis que les thèmes se présenteront au fur et à mesure de nos échanges, mais je vais quand même me référer à ceux suggérés dans l'invitation que je vous ai fait parvenir. Nos conversations sont le matériel nécessaire à la création d'une thèse qui met à jour notre savoir professionnel et aussi la place du *care* dans votre milieu. Si d'autres thèmes vous intéressent particulièrement, n'hésitez pas à les partager.

La seule consigne vraiment c'est que quand on perçoit qu'un échange est terminé; alors on arrête. Et on passe à autre chose : une ballade sur la plage, un repas, de la natation dans la piscine, une sieste ou une autre conversation. J'ai l'impression qu'en quatre jours, on va réaliser des échanges stimulants et très intéressants, mais je voudrais aussi que l'on profite de la beauté et de la qualité de notre environnement pour se reposer.

Je propose, puisqu'il faut bien commencer en quelque part, que notre première conversation porte plus particulièrement sur ce qui vous a motivés à devenir des personnes qui ont dirigé des écoles. Car au fond, c'est un peu cela une direction d'école : ça dirige une école. Mais qu'est-ce que cela peut bien signifier au juste ? Et pour ma part, vous le savez peut-être, je n'ai pas exercé ce travail alors je vous dirai ce qui a fait que je n'ai pas choisi de devenir direction d'école.

Avant de débiter la réflexion et pour se laisser inspirer par l'endroit, je vous offre ce cadeau en souvenir et par respect pour ceux qui ont été là bien avant nous puisqu'après tout, nous sommes ici chez eux!

Dreamcatcher/Piège à rêves



Tara Prindle. Dessin, Dreamcatcher.

*We had magic before the
crows came. Before the
rise of the great villages
they so roughly carved on
the shores of our inland
sea and named with words
plucked from our tongues -
Chicago, Toronto,
Milwaukee, Ottawa- we
had our own great villages
on these same shores. And
we understood our magic.
We understood what the
orenda implied.*

Joseph Boyden (2013)

Permission de reproduction

Copyright © Tara Prindle 2014
NativeTech: Native American Technology and Art.

Internet URL: <http://www.nativetech.org>

Moi...direction d'école (ou pas)! (2)

Moi

Qui commence ?

Jean-Pierre

OK. J'y vais !

Après mes études universitaires, je suis arrivé du Québec dans la région Centre de l'Ontario. Je ne m'orientais pas du tout vers l'enseignement même si j'allais dans des écoles d'immersion comme soutien à l'apprentissage du français. La possibilité m'a été offerte de remplacer une enseignante qui devait partir en congé. Elle travaillait dans une école élémentaire très multiculturelle autant chez le personnel, les élèves ou les gestionnaires. Comme j'ai rapidement réalisé que j'aime être avec les enfants et dans ce milieu, j'ai suivi la formation à l'enseignement et j'ai été embauché tout de suite après.

Mais je dois dire que dès le début de ma carrière, je savais que je voulais monter dans l'échelle et me rendre le plus haut possible. C'était un défi de voir jusqu'où on peut monter dans cette échelle. J'ai fait les études qu'il faut pour accéder à un poste de direction d'école. Je me suis aussi donné comme mandat personnel d'enseigner à plusieurs niveaux (préscolaire, primaire, intermédiaire, par exemple). Je voulais comprendre comment ça se passe et mettre toutes les chances de mon côté.

Après 7-8 ans, je suis passé de l'enseignement en salle de classe vers le ministère comme conseiller pédagogique et c'est par la suite que je suis devenu directeur d'école au début des années 2000. On m'avait dit « quand tu fais ta carrière en Ontario, ça va toujours plus vite qu'au Québec parce que tu accèdes à des postes plus rapidement ». Et c'est vrai. Le processus est plus rapide et en fait, tu montes tellement vite qu'après 10 ans à la direction, j'étais brûlé dans ce poste. Le travail de direction a changé au cours du temps et ça m'a brûlé.

Je pense que j'aurais dû rester plus longtemps comme conseiller pédagogique, mais quand on t'appelle et te demande « veux-tu être à la direction ? » Bien sûr que oui, tu sautes sur le poste. Tu as toujours le doute que peut-être on n'aura plus de poste plus tard, que l'occasion ne va plus se représenter.

Quand j'ai été nommé à la direction la première fois, c'était dans une école multiculturelle de la région métropolitaine de Toronto et j'ai fait depuis plusieurs écoles comme directeur. Quand j'arrivais dans une école, une chose que je considérais comme très importante, c'était de faire le tour des salles de classes. Le personnel était informé que j'irais visiter les classes pour travailler avec les élèves, pas pour l'observer. Dans ce moment-là, j'accompagne, j'aide, je travaille avec les élèves. Et ces visites m'aident à comprendre les modèles pédagogiques des gens des autres cultures. On ne prend pas tous les mêmes chemins pour arriver à la même place. Je pense que c'est important d'essayer de comprendre. Faire le tour des classes m'aidait aussi à planifier comment les enseignants vont fonctionner ensemble, en collaboration pour donner un bon résultat.

Je réalise finalement que tout partout où j'ai été à la direction, j'ai augmenté les résultats aux tests provinciaux. WOW! Les profs étaient fiers de cela, ils embarquaient parce que j'ai toujours eu la crédibilité d'être bon pédagogue.

Kariat

C'est très intéressant ce que tu dis Jean-Pierre. Moi, c'est un peu différent. Je suis arrivé du Québec au cours des années '90 avec une certaine expérience en enseignement au secondaire plus particulièrement. J'ai été embauché dans un poste de conseiller pédagogique, moi aussi dans la région Centre.

À ce moment, je constate rapidement que c'est moi la minorité, dans ce sens que je ne suis pas franco-ontarien. J'apprends des choses, mais il ne faut pas que je le souligne, car je remarque que dans le milieu franco-ontarien les gens sont frileux par rapport aux gens de l'extérieur qui leur disent comment on devrait faire les choses. Moi j'arrive et je suis dans l'eau trouble un petit peu et ça me permet de connaître le défi des sections de langue française avec le gros conseil anglophone et quelles sont la marge de manœuvre et l'indépendance que l'on a pour les écoles de langue française. Pour moi, c'était quelque chose de nouveau, je finis par comprendre les règles et j'ai pris le goût d'envisager de prendre un poste de leadership quand les conseils francophones ont été créés.

On voyait à partir de ce moment-là, c'était quoi les enjeux de ces nouveaux conseils et comme ça, ça te donnait l'idée que, si un jour tu occupais un poste de plus grande responsabilité, tu pouvais aussi apporter quelque chose : tu pouvais être quelqu'un un peu plus décisionnel parce que quand tu es conseiller pédagogique, il reste que tu es toujours assujéti à la décision qu'une direction d'école pouvait faire; tu es là pour suggérer des choses alors qu'à la direction, quand tu diriges, tu prends la décision et tu assumes ces choix-là et tu vas chercher les personnes qui ont les compétences ou les ressources nécessaires pour aller dans le sens de ta vision.

Pour moi, le rôle des directions était à un niveau où on pouvait effectivement changer et influencer des choses et avoir un poste à la direction, c'était de me permettre d'avoir l'autorité de proposer des choses. D'ailleurs, je pense que quand une direction dit «dans mon école», c'est comme son univers et on peut penser que c'est une personne de contrôle, mais le «mon» est dans le sens de «ça m'appartient», il y a un sens d'appartenance, je veux faire quelque chose qui va me ressembler et les gens doivent sentir que j'ai une direction, que j'ai une vision et que je suis intéressé à mettre en place ce qu'il faut.

Je sens que j'ai été en mesure d'accomplir des choses comme je souhaitais faire et effectivement j'avais un «pouvoir, entre guillemets» que je pouvais exercer; je pouvais être décisionnel et je l'ai été, j'ai influencé les milieux là où j'ai été.

Et puisque les directions sont des personnes qui ont des rencontres avec les administrateurs du conseil, on se retrouve dans la première rangée pour savoir c'est quoi le spectacle à venir; ça sera quoi la chorégraphie qu'on va mettre sur pied dans les conseils pour les années à venir. Je me percevais comme étant quelqu'un qui aurait des informations privilégiées sur les orientations que le conseil voulait se donner.

C'est tout ça qui m'intéressait même si l'aspect administratif n'était vraiment pas, comment dire ...c'est la chose que j'ai détestée le plus à la direction et après un certain temps, ma santé était trop affectée par ça. C'était une pression continue et à un moment donné tu as l'impression que tu n'es plus nécessairement celui qui fait la différence comme tu voulais le faire, tu es dans le bloc administratif, je me sentais confiné essentiellement à un rôle d'administrateur.

Moi

Intéressant. Moi aussi Kariat j'ai été frileuse, pour reprendre ton expression quand je suis arrivée en Ontario français. C'est délicat cette question de langue et j'avoue que j'ai parfois trouvé ça compliqué de prendre ma place sans nécessairement qu'on me dise que je suis venue dire aux gens comment faire. À un autre niveau et contrairement à toi Jean-Pierre, je n'ai pas décidé d'un plan de carrière. Je suis toujours fascinée par les gens qui ont l'air à savoir où aller dans leur vie professionnelle; moi, je me suis comme laissée porter par les événements. J'en reparlerai plus tard.

Marguerite

Moi, mon cheminement pour devenir direction d'école a été assez long. Disons qu'au point de départ, quand j'étais petite, je détestais l'école. Je détestais l'école parce qu'il fallait se conformer, qu'il n'y a qu'une seule façon de faire les choses et que ce n'était pas mon profil. Et puis au secondaire, on m'a laissé entendre que je n'étais pas du matériel universitaire, on m'a dit que je pouvais être infirmière ou enseignante.

Pas enseignante, je détestais l'école. Alors j'ai décidé de devenir éducatrice pour la petite enfance. Éventuellement, j'ai fait ma formation des maîtres et j'ai décidé de ne travailler qu'au cycle préparatoire⁶⁴. J'y suis resté plus de dix années, car je pense que les enfants de cet âge n'ont pas encore été contaminés et que tu peux avoir un impact concret à long terme dans leur vie. Je savais que je pouvais faire une différence. C'est d'ailleurs vérifié par des recherches actuellement. Puis je suis devenue conseillère pédagogique au ministère et dans les formations que je donnais, j'ai toujours mis l'accent sur une pédagogie qui place l'enfant au centre de l'action et le rend responsable de son apprentissage. Mais en même temps, je me suis rendue compte, comme toi Kariat, que le conseiller pédagogique n'est pas une personne qui a un gros pouvoir d'influence.

Un jour, j'ai remarqué le pouvoir d'influence des directions dans le choix des formations qui étaient offertes à leur personnel. Avec le nouveau gouvernement qui venait d'arriver (M. Harris), je me suis dit que la place où je pourrais changer la façon dont les enfants sont éduqués serait à la direction d'une école. Et un poste m'a été offert. Je voulais un défi, je l'ai eu ! Tout comme Jean-Pierre, c'était vers le milieu des années '90.

En passant, je souligne que l'école était loin de chez moi et il me fallait partir très tôt le matin et quand j'avais des réunions, je rentrais tard le soir. Cela a un impact sur la vie de famille et la santé. Malgré tout, à cette époque, la direction de l'école avait encore du temps pour faire de la pédagogie, et la pédagogie, c'est ça pour moi qui est important et pas juste de la pédagogie, mais de travailler avec des humains, de voir les enseignants comme des humains et pas comme des employés; la population étudiante elle, je la voyais comme une communauté, je n'avais pas des clients; et les élèves, ce n'était pas des patentes, des choses, mais avec ce nouveau gouvernement, il y a eu toute la paperasse et tout a changé.

Je pense que quand une école est fonctionnelle, tu n'as pratiquement plus besoin de gestionnaire. Le gestionnaire est juste là comme facilitateur, car tu as amené ton personnel à se responsabiliser et les enfants à se responsabiliser et ils fonctionnent tous avec une vision commune qui privilégie chacun à prendre sa place, à grandir à sa façon mais dans un but commun; ça prend plus de temps, mais une fois que c'est parti, même avec tout le roulement de personnel et des familles que je vivais, tout le monde embarquait et ça marchait.

En tout cas, moi c'est comme ça que je voulais faire les choses. Je voulais montrer que tu n'as pas besoin de contrôler ton personnel, qu'il est capable de se prendre en main, qu'il s'agit simplement de lui faire confiance.

J'ai travaillé très fort, dans plusieurs écoles pendant une dizaine d'années, mais j'étais tellement fatiguée, je n'aimais plus ça. On était vraiment enterré dans la paperasse ce qui m'éloignait des enfants. Ça n'allait plus. Je suis passée à autre chose. Je suis revenue à nouveau à la direction pour quelque temps puis j'ai pris ma retraite.

⁶⁴ Soit avec les enfants de 4-5 ans.

Moi

Pour nous situer, Marguerite, es-tu du Québec toi aussi ?

Marguerite

Non, je suis franco-ontarienne, du nord. Le vrai Nord pas de Barrie. D'ailleurs, je souhaite qu'à un moment donné, on revienne sur la francophonie et les écoles de langue française, tu l'as indiqué dans l'invitation et j'aimerais bien qu'on en discute.

Merlot

Oui Marguerite, moi aussi je suis d'accord pour en parler. Moi, mon cheminement, tout comme le tien Marguerite, s'est fait lentement sur une dizaine d'années, avant la création des conseils scolaires de langue française. Moi aussi, je suis venu du Québec et j'ai travaillé dans le cadre des sections de langue française. J'ai aussi connu des écoles sous l'égide d'écoles anglophones avec leurs politiques et leurs règlements. Je trouvais, à l'époque, qu'il manquait beaucoup de réflexion dans l'application de ces règlements et je constate que c'est encore vrai aujourd'hui : on s'en tient à des politiques, on s'en tient à la lettre des politiques et des règlements.

Disons que j'ai eu des directions d'école qui étaient... moi, j'ai constaté qu'elles manquaient d'empathie dans leurs façons de fonctionner. Il faut comprendre qu'on retourne ici une vingtaine d'années en arrière et à cette époque, c'était très fonctionnaire. On était des administrateurs.

J'admets qu'il faut l'être par la force des choses mais je pense que ton premier rôle n'en demeure pas moins que tu es une direction au service des élèves et que tu dois faire en sorte de faire émerger le mieux-être et le plein potentiel de ton personnel et pour faire ça, il faut que tu sois actif et que tu sois impliqué, que tu sois un modèle. C'est ça.

Et le modèle, je ne le voyais pas à l'époque comme tel. Je ne voyais pas les directions se promener en salle de classe, elles étaient derrière leur bureau et avec la communauté, alors c'était très restreint. Je trouve ça très intéressant ce que tu disais à propos des visites de classes, Jean-Pierre.

J'ai aussi été parmi cette première génération d'enseignants qui a vécu l'immigration en masse des réfugiés somaliens dans la région métropolitaine de Toronto. Par exemple, j'avais des classes uniquement que de somaliens, et c'est quelque chose! C'est toute une approche particulière. Ces gens-là étaient seuls, sans parents, ils étaient réfugiés, sauvés d'un peu partout, mais il n'y avait pas d'adaptation dans la façon de travailler avec eux. C'était épouvantable.

Il n'y avait pas cette réflexion, cette façon de voir qui dit : « ce sont des gens de l'extérieur, ici il y a de la neige, comment tu vas faire pour ? » C'était très dur. Il est en retard, il a un billet jaune, on s'informe pas pourquoi, et à trois retards, on appelle, et on était très fiers de ça. Puis on avait des réunions : « oui, on a réussi à baisser le nombre de billets au niveau des retards. Félicitation tout le monde ! ». Moi, j'ai trouvé ça très difficile. Et je me suis dit qu'à la direction d'école, je ferais autrement. J'ajoute ici que la presque totalité de mon expérience professionnelle en Ontario s'est passée dans des écoles diversifiées.

Cependant, je dois dire qu'au plan personnel, je suis convaincu d'une chose. Ça dépend de chacun mais je suis convaincu d'une mission qui m'habite et je me dis que dans mon passage sur terre, je veux être une personne qui a été généreuse avec ses semblables parce que j'ai été gâté, j'ai à redonner parce que j'ai vu des gens qui étaient vraiment complètement dépourvus de tout. Alors c'est une chose que je veux transmettre et en quoi je crois fortement et qui m'habite. C'est ma façon de vivre et au plan de mon travail, c'est quelque chose qui est en priorité. Et cette générosité s'applique continuellement avec les enfants, leurs parents et tout le personnel de l'école.

Dans ma tête, la générosité d'un professionnel, c'est d'aller au-delà de ses convictions et tenter d'aller chercher l'autre et non pas juste d'avoir des convictions culturelles qui font que tu ne déroges pas de cela et que tu veux amener l'autre dans tes convictions culturelles; c'est pas ça. C'est de rendre l'autre à l'aise pour le faire cheminer et ça, c'est un long processus et des fois, bien, il y a des échecs là-dedans. Je disais souvent : « vous savez, ces enfants-là qui ont des comportements compliqués, on a beaucoup de difficultés des fois à saisir leur tendance mais cette tendance, c'est d'aller vers le bonheur eux aussi et des fois, on ne comprend pas leur cheminement et il faut respecter cela, il faut faire attention à ça : c'est ça aussi ce qu'ils veulent : être heureux dans la vie ».

Je voulais que mon personnel soit heureux de venir travailler à l'école parce que je considère que l'enseignant n'est pas à l'école pour faire un monologue devant sa classe. Il est là pour s'assurer que l'élève va vouloir cheminer là il faut l'amener. C'est un long processus et ce n'est pas simple. Je pense que ça va pour l'instant...

Moi

Merci à vous trois. Et moi dans tout ça ? Moi qui n'ai jamais choisi de devenir direction d'école ! Je dirais qu'il y a plusieurs raisons. Par exemple, lors de mes premières années dans la profession enseignante, je voyais ces personnes comme des patrons, des gens qui m'administraient. J'étais au tout début de ma vingtaine. Mes premières années ont été marquées par les grandes manifestations syndicales du Front Commun dans le Québec des années '70. Je suis devenue syndicaliste, réalisant que le syndicat était en partie responsable de la qualité de mes conditions de travail. À la Magdeleine (école secondaire polyvalente sur la Rive Sud de Montréal) avec ses 4500 à 5000 jeunes du secondaire 3 à secondaire 5, il y avait un directeur et quatre directeurs adjoints. Ils étaient des patrons qui dirigeaient cette énorme école. Je n'avais aucune relation avec eux. Je ne les connaissais pas et je n'en avais pas besoin pour fonctionner, car je réalise que dans la mesure où les paramètres de mon travail étaient bien définis, j'étais en position de performer et de travailler dans le cadre fixé. J'étais une enseignante créative et intéressée par sa matière (la biologie) et j'avais des collègues qui étaient des modèles de pédagogues. Mes directeurs n'étaient pas des modèles de gestionnaires ou d'éducateurs. Ils ne faisaient pas partie de ma vie professionnelle, en fait. Par contre, au même moment, j'ai côtoyé des personnes au département de biologie (nous étions 16) qui ont été des modèles dans leurs façons d'exercer leur métier d'enseignant de sciences. Il y en a deux personnes en particulier qui avaient à la fois pour l'un, une capacité d'accueil et un sens de l'humour remarquables et l'autre, une gestion de classe de qualité supérieure. Ils devinrent mes mentors. Déjà, à ce moment, je me suis permis d'explorer des façons créatives de structurer le curriculum.

J'ai eu à travailler, en majorité du temps, avec des élèves de fins de parcours au palier secondaire qui s'orientaient vers les études supérieures (les 12^e au Québec; mais aussi en Ontario de la 11^e à la 13^e). «La crème de la crème » aux dires de certains collègues de l'école secondaire Le Caron. Ces étudiants aux capacités intellectuelles bien aiguisées étaient généralement stimulants; les - bons à l'école- qui étaient des gens décidés pour la plupart à faire des études universitaires. Ils cherchaient des défis, ils avaient besoin d'être pris au sérieux, ils s'investissaient dans leur avenir : l'emploi, l'université, les amours, tout confondu. Mais ils étaient aussi des ados avec tout ce que cela peut comporter d'hormones qui touchent au plafond parfois! J'étais bien dans cet environnement, je me sentais à ma place avec ces grands adolescents. Je n'ai donc pas cherché à devenir cadre. La mise en place de stratégies pédagogiques liées à l'apprentissage et mon investissement dans les activités parascolaires, du moins à Le Caron, étaient plus dans mon champ d'intérêt.

J'ajoute aussi que je me sentais capable (intellectuellement et affectivement) de gérer une classe, c'est-à-dire de naviguer à travers les zones de pouvoir et d'influence que cela comporte et offrir l'appui émotif dont l'adolescence a besoin. Et avec ces jeunes, je pouvais présenter un discours critique sur l'état de la planète, sur la responsabilité des humains face à leur environnement, les autres espèces, car j'étais très engagée à ce niveau; pas neutre du tout pour une prof de sciences. Monsieur L., enseignant de physique, me le reprochait régulièrement!

Je ne me sentais pas outillée (intellectuellement et affectivement) pour naviguer dans la mouvance quotidienne à la tête d'une école. Et de toute façon, je pressentais que ce travail reposait essentiellement sur l'application de politiques et de règlements fixes. Un peu comme le disait Merlot, s'en tenir à la lettre des politiques et des règlements.

Au bout du compte dans mon travail d'enseignante ou de conseillère pédagogique, je ne me sentais pas menaçante. Je cherchais à être en relation d'aide et non pas en relation d'autorité. C'est ce - être en relation d'aide- qui m'a habitée lorsque je suis devenue agente d'éducation et cadre supérieur. Je suis vraiment issue de la tyrannie du «*nice and kind*» comme le dit l'une de mes auteures préférées!

Et même si, contrairement à Jean-Pierre, je n'ai pas eu de plan de carrière, je réalise aussi que je n'ai pas voulu être direction d'école non seulement parce que je ne me sentais pas bien équipée pour faire ce travail mais aussi parce que lors d'une journée pédagogique à Le Caron, j'ai rencontré une personne du ministère qui est devenu une sorte de modèle pour moi. Elle était agente d'éducation et jusqu'à ce moment-là, j'ignorais que cette profession existait.

Elle avait l'articulation intellectuelle et la prestance nécessaires pour présenter de nouvelles directives du ministère. Elle allait aux fondements, elle pouvait nuancer, elle répondait aux questions sans paniquer. Elle était élégante dans sa personne et dans son discours. Alors, à ce moment-là, je me suis dit que c'était ce genre de travail qui m'intéressait. C'est probablement une des seules fois de ma vie où j'ai eu une intention en matière de carrière. Jusque-là, les fonctions d'enseignante et par la suite de conseillère pédagogique m'ont satisfaite et offert les espaces de créativité et d'exploration intellectuelle dont j'avais besoin. Mais de fil en aiguille, les choses sont tombées en place et je suis devenue agente d'éducation. Et ce, au début de la réforme de M. Harris.



Moi

Voilà, il semble bien que l'on a bouclé cette question des motifs à devenir ou non, direction d'école. Je propose que l'on arrête ici. Pour la suite, j'aimerais explorer avec vous, votre vision de l'enfant. J'ai toujours travaillé avec des adolescents et votre perspective sur l'enfance m'intéresse au plus haut point. On va l'aborder à partir de deux expressions qui se retrouvent parfois dans les documents du ministère et ceux des chercheurs. L'une de ces expressions porte sur le bien-être de l'enfant; l'autre porte sur le meilleur intérêt de l'élève. Est-ce la même chose ???

On se retrouve en discussion plus tard en début de soirée et entre temps.... Baignade!

Décantation

Moi...direction d'école (ou pas)! (2)

Intéressant cette première conversation.

Le contraste frappant entre le duo Jean-Pierre/Kariat et le duo Marguerite/Merlot est que dans l'ensemble les deux premiers orientent leur explicitation sur la relation avec la structure et le pouvoir que cela peut offrir et que les deux autres se centrent sur la personne et les relations à établir. En termes de *care*, considérant que ce dernier suppose une pratique centrée sur l'attention face aux besoins rencontrés, une responsabilisation face à ce besoin et une mise en place d'actions orientées spécifiquement en fonction des besoins répertoriés, il est judicieux de se questionner sur l'expression du *care* quand la focalisation se porte particulièrement sur la structure scolaire comme source de sa conception du travail de direction. Ma réflexion dans le Livre des méditations permet d'approfondir cette question de l'expression du *care* à la lumière de ce que j'ai nommé la spirale des qualités morales.

Jean-Pierre et Kariat abordent la question à partir d'un point de vue de la structure. Celle de l'école. Les deux veulent exercer leur influence en apportant les changements qu'il faut pour établir leur vision. Chez Jean-Pierre, cette vision est particulièrement centrée sur la performance aux tests de l'OQRE. De par sa façon de diriger l'école, il cherche à mettre en place les stratégies qui vont permettre au personnel de travailler en collaboration et il appert que cela fonctionne, car il nous indique «j'ai remarqué que tout partout où j'ai été à la direction, j'ai augmenté les résultats aux tests provinciaux. Les profs étaient fiers de ça, ils embarquaient parce que j'ai toujours eu la crédibilité d'être bon pédagogue». Il serait donc une personne qui a intégré certaines caractéristiques d'un leader efficace et qui a actualisé sa vision collaborative en matière de réussite scolaire. Cependant, c'est la visée carriériste qui est la plus fortement exprimée chez Jean-Pierre : «je voulais monter dans l'échelle et me rendre le plus haut possible».

Chez Kariat, cette réussite s'exprime ainsi «je sens que j'ai été en mesure d'accomplir des choses comme je souhaitais le faire et effectivement, j'avais un pouvoir, entre guillemets, que

je pouvais exercer». Kariat, est particulièrement intéressé par les grandes orientations, les visées systémiques et le pouvoir d'influence que le poste de leadership peut comporter. Et il veut être en mesure d'exercer une telle influence. À l'école, il parvient à exercer son autorité dans le sens de la vision à mettre en place et à trouver les ressources appropriées. Il parle aussi de l'avantage perçu de cette position d'autorité : «je me voyais comme quelqu'un qui aurait des informations privilégiées sur les orientations que le conseil voudrait se donner ».

Marguerite, tout comme Kariat, soulève comment le poste de conseiller pédagogique ne lui procurait pas de pouvoir d'influence. Mais ce pouvoir d'influence n'est pas orienté vers le même but. Tandis que Kariat veut mettre sa vision en place et faire quelque chose qui va lui ressembler, Marguerite veut avoir un impact concret chez les enfants, dans leur vie à long terme. Elle place d'entrée de jeu l'enfant et son apprentissage au centre de l'action contrairement à Kariat et Jean-Pierre qui placent la réussite au centre de l'action.

Marguerite n'hésite pas à considérer la responsabilisation des enfants et celle du personnel comme un critère de réussite en matière de gestion où l'école, dans ses termes, devient fonctionnelle et que «tu n'as pratiquement plus besoin de gestionnaire». Dans ce sens, il serait possible de dire que Marguerite vise l'autonomie et l'atteinte d'un but commun dans une dynamique d'interdépendance. Le discours de Marguerite est peu porteur des visées institutionnelles (réussite scolaire, OQRE, vision) que l'on pouvait retrouver chez Kariat et Jean-Pierre.

Sauf Kariat, du moins à ce moment-ci, les deux autres personnes soulignent qu'elles sont bien en compagnie des enfants (Jean-Pierre « j'ai rapidement réalisé que j'aime être avec les enfants et dans ce milieu » ; de son côté Marguerite a travaillé plus de 10 années en petite enfance).

Je constate que Merlot analyse les choses à partir d'un tout autre point de vue quand il note, par exemple, «je pense que ton premier rôle n'en demeure pas moins que tu es une direction au service des élèves». Pour y parvenir : «tu dois faire émerger le mieux-être et le plein

potentiel de ton personnel» et pour faire ça « il faut que tu sois actif et que tu sois impliqué. Il faut que tu sois un modèle».

Les propos en suivi à ces affirmations permettent d'en comprendre l'origine. Il y a d'abord les références à son expérience au moment de l'arrivée des réfugiés somaliens : «je trouvais qu'il manquait beaucoup de réflexion dans l'application des règlements...à cette époque c'était très fonctionnaire; «on était des administrateurs». Il a aussi constaté que cette façon d'administrer, très fonctionnaire, ne prenait pas en compte la situation des jeunes réfugiés qu'il rencontrait dans ses classes. Il en conclut : «j'ai trouvé ça très difficile, et je me suis dit qu'à la direction d'école je ferais autrement».

Puis, il invite à considérer ceci : «je suis convaincu d'une chose. Ça dépend de chacun, mais je suis convaincu d'une mission qui m'habite». Cette mission : cultiver la générosité - envers tous les gens qui l'entourent – et particulièrement envers son personnel pour qu'il soit heureux de venir à l'école. Mais il souhaite que cette générosité qui est sienne devienne intégrée dans les gestes des membres du personnel pour que les enfants cheminent dans une certaine quiétude qui devrait leur permettre de mieux apprendre.

Un constat

La façon de diriger l'école est portée par *l'intention initiale* : intention qui va de la réussite scolaire jusqu'à une générosité contagieuse avec toutes sortes de nuances entre les deux.

Dans une vision de réussite, chez Jean-Pierre et Kariat, les paroles proférées sont orientées vers l'institution en tant que telle et leur façon de diriger est appuyée sur une vision des stratégies à mettre en place. Jean-Pierre est plus centré sur les stratégies pédagogiques que Kariat. Ils sont tous les deux orientés vers un fonctionnement harmonieux de l'école.

Chez Marguerite et Merlot, leur façon de diriger est plus fondée sur une vision de la personne, de l'humain et les actions sont orientées vers la quête de la responsabilisation, de l'autonomie,

du bonheur et de la générosité. Leur positionnement s'inscrit dans une éthique de la relation, une éthique du *care*.

Seul Jean-Pierre accorde une importance à l'obtention de bons résultats aux tests de l'OQRE et y voit un reflet de sa réussite. Cela le confirme dans l'idée qu'il est un bon pédagogue et devient le point d'ancrage de sa façon de gérer. Merlot, à l'opposé veut appuyer sa façon de faire sur une attitude de générosité constante qu'il souhaite modéliser auprès du personnel. Le bonheur des enfants étant la résultante de cette démarche. Marguerite opte pour la responsabilisation du personnel et des enfants pour que son rôle de gestionnaire en soit un d'appui. Kariat est plus à l'aise en position d'autorité que dans le quotidien de la gestion de l'école. Il a été en mesure d'accomplir quelque chose, mais il ne dit pas vraiment quoi.

Un autre constat

Je note que trois personnes ont vécu, à un moment ou un autre de leur carrière, un épuisement professionnel. Elles laissent savoir que le travail d'une direction a changé avec les années et que cela a eu un impact sur leur santé. Par exemple Jean-Pierre signale «après 10 ans j'étais brûlé», Kariat «j'étais confiné au rôle d'administrateur, c'est la chose que j'ai détesté le plus...ma santé a été trop affectée; c'est une pression continuelle» et pour Marguerite «[à la direction] pendant une dizaine d'années...j'étais tellement fatiguée».

Je relève aussi l'anecdote de Marguerite sur les distances à parcourir de la maison au travail et vice versa. Elle et moi avons donc vécu ces contraintes liées aux déplacements dans la région Centre. Cela ajoute à la fatigue et au stress et a certainement contribué à mon propre épuisement. Mais pour moi, il a été la résultante à la fois de ma situation personnelle et professionnelle. Il n'est pas nécessaire voire même pertinent que j'explique davantage. Pour l'instant, seul Merlot n'a pas abordé cette question. On verra bien s'il en parle en cours de route.

Je note que la gestion de la paperasse dans les mots de Marguerite est un facteur qui fait qu'au cours de leur travail dans ce poste, leur constat est bien réel : l'exercice de la fonction a changé

et cela a mis de la pression et pour trois d'entre eux, ils en ont été malades. Je vais reparler de cette situation à la neuvième conversation *Entre le rêve et la réalité*.

Et puis, cet autre

Ces personnes n'ont pas choisi de devenir direction d'école parce qu'elles se sentaient solidaires du milieu francophone et minoritaire. Elles sont, sauf Marguerite, des personnes qui sont venues du Québec, comme moi, trouver du travail en Ontario français et qui comptaient bien faire tout ce qu'il fallait pour réussir dans leur profession, selon leur vision. À partir de leurs propos initiaux, il n'y a pas de réflexion sur la place du contexte minoritaire dans leur cheminement de carrière. Kariat «constate rapidement que c'est moi la minorité, dans ce sens que je ne suis pas franco-ontarien. J'apprends des choses, mais il ne faut pas que je le souligne, car je remarque que dans le milieu franco-ontarien les gens sont frileux par rapport aux gens de l'extérieur qui leur disent comment on devrait faire les choses». Cet état de fait ne provoque pas nécessairement, chez lui, un minimum de curiosité, d'engagement, de solidarité envers les besoins ou les démarches politiques des francophones. Du moins, pas dans les propos issus de cette conversation.

Ce qui nous distingue, Marguerite, elle comme fille du Nord et moi, comme immigrante en Huronie, c'est que nous avons vécu, pendant plusieurs années, dans des régions où les francophones minoritaires voyaient s'effriter quotidiennement leur langue et leur reconnaissance dans la société. Les franco-ontariens que j'ai côtoyés ont vécu des situations familiales où le choix du maintien de la langue française dans la famille entraînait des engagements qui étaient parfois exigeants et difficiles. Le milieu minoritaire francophone de la RMT me semble différent; ne serait-ce que par la distribution géographique des gens rendant le réseautage communautaire plus difficile. 160 000 personnes/8 M dans un territoire plus grand que la Belgique! Si les personnes sont disséminées d'un bout à l'autre, la fréquence des rencontres et la spontanéité des échanges sont rares sauf à l'école qui, de par son expression de *care*, peut devenir un lieu propice à la consolidation des communautés.

Tandis que dans certaines régions, les réseaux communautaires ont des assises dans le temps à hauteur de 400 ans de présence de lignées canadiennes-françaises, la RMT est une région

d'immigration où les francophones, qui viennent de partout dans la francophonie mondiale, n'ont pas ces réseaux d'attache et ne connaissent pas nécessairement ceux qui existent et de plus, leurs référents culturels et identitaires sont très différents les uns des autres (français, algérien, libyen, camerounais, haïtien, franco-canadien, etc.). Or Théberge (2013), tel que souligné antérieurement, indique que « lorsque le fil du temps ou de la cohérence se brise, la conscience des membres est ébranlée de manière à ressentir que le groupe ou la culture est menacé ».

La question soulevée ici devient donc celle du retissage du fil qui attache toutes ces personnes issues d'une francophonie diverse; et de là, à l'école, comment la direction à travers son cheminement éthique et les actions qu'elle entreprend, devient-elle partie prenante de ce travail?

L'enfant élève (3)

Moi

On reprend à la fin de cette excellente journée. Voici ce que j'aimerais vous proposer comme sujet de discussion.

Pendant ma scolarisation au doctorat ainsi que durant mon séjour au ministère, je retrouvais régulièrement dans certains textes quelque chose à l'effet qu'une décision, une action, une intervention devrait se produire dans le «meilleur intérêt de l'élève». Expression qu'on retrouve dans le cadre de leadership (2008) par exemple. Bref, cette expression en éducation a été suffisamment utilisée pour qu'un certain nombre de recherches soient effectuées sur cette idée de meilleur intérêt. Puis, dernièrement, je note aussi que l'idée de «bien-être de l'élève» commence à faire partie du matériel ministériel. Alors, voici donc mes questions à ce sujet :

Qu'est-ce que ces expressions signifient pour vous ? Est-ce qu'elles ont fait partie de votre façon de dire ou de voir les choses ???

Oui Kariat...

Kariat

Moi, je disais souvent aux gens à qui j'offrais des formations : «la personne qui est la plus importante dans le travail que vous allez faire, c'est l'élève qui est devant vous, ce que vous lui dites, la façon dont vous l'accueillez à chaque matin, la perspective que vous lui donnez. Vous êtes des capteurs de rêves, comment faites-vous pour dire à l'enfant qui est là « qu'est-ce que tu souhaites vivre, toi, comment est-ce que je puis t'aider à atteindre quelque chose ? » et de voir les défis de chaque enfant et de faire en quelque sorte que je puisse répondre à ces défis. Comme éducateur, je pense que tu accompagnes l'élève dans son cheminement et tu n'as pas à l'accepter. C'était important pour moi. Arrêtons de dire qu'on « accepte... je t'accepte. Parce que si tu dis que tu m'acceptes, il y a des chances que tu ne m'acceptes pas aussi. De quel droit est-ce que tu me fais passer à travers d'une espèce de filtre ? » « Qui es-tu, toi, pour me dire que tu m'acceptes ? Tu n'as pas à m'accepter, tu as à m'accueillir ».

Et sans vouloir créer des problèmes quand je devais trancher sur le service à offrir, je ne voulais pas manquer de fidélité à mon conseil, mais c'était toujours le dilemme : « À qui est-ce que je suis fidèle ? Est-ce que je suis fidèle à l'enfant qui est là et au besoin qu'il a ? »

Moi, je pense que c'est important de se pencher sur l'accueil envers les gens et la fidélité envers l'enfant et ses besoins.

Marguerite

J'aimerais poursuivre la réflexion de Kariat que je trouve vraiment intéressante.

Quand j'ai vu les sujets de discussion, je me posais la question sur la différence entre le bien-être et le meilleur intérêt. Ce n'est pas évident pour moi, je ne me suis jamais arrêté à cela et d'ailleurs, c'est la première fois que j'entends le meilleur intérêt et le bien-être de l'élève, de l'enfant. Ah! Je suis toute mêlée! Et je suis arrivée à me dire ceci.

Quand je pense au meilleur intérêt pour moi, c'est distant. C'est comme si c'était une politique. On pense à l'intérêt, pour moi ça vient de plus loin. Mais si je pense au bien-être de l'enfant, là, c'est vraiment sur le terrain où tu te préoccupes vraiment de l'individu et ce que tu vas faire : est-ce que tu tiendrais compte de la diversité, est-ce qu'on tiendrait compte de l'inclusivité, est-ce qu'on tiendrait compte d'être équitable plutôt que d'être égal? On rencontre réellement les besoins de chacun des enfants

sur un plan individuel. Il est possible de faire des choses en gros, mais le bien-être, c'est vraiment sur le plan individuel tandis que pour moi, le meilleur intérêt c'est comme une politique, une chose où on regarde dans l'ensemble.

De toute façon, moi dans mon travail, je suis toujours au niveau de l'enfant. J'ai beaucoup de résistance avec le mot élève. Parce que toutes les politiques et les règlements du ministère et des conseils parlent de l'élève, je me suis obligée à parler de l'élève, mais je dois me corriger souvent parce que je parle toujours de l'enfant.

Je trouve que quand on parle de l'élève, on parle de tout le monde et de personne. L'élève, c'est personne, c'est pareil comme un fonctionnaire : c'est neutre, ça n'a pas de couleur, de forme, de distinction.

Tandis que quand on parle d'un enfant, on parle vraiment d'un individu; d'une personne, c'est beaucoup plus près. La minute que tu penses à un enfant, tu vois son développement social, sa culture. Déjà un enfant me donne une image, une impression, mais quand je parle d'un élève, je ne vois rien. C'est comme ça que je puis répondre.

Merlot

Donc, je ne suis pas le seul qui a été embêté avec ces expressions. Et je dois dire que de toutes les idées que tu as proposées dans l'invitation, ça été celle que j'ai trouvée la plus intéressante. Régulièrement j'y ai réfléchi, au point où je n'en faisais pas une folie, mais souvent durant la nuit, je pensais à ça. Je me demandais pourquoi tu avais demandé cette question et sans faire de sémantique, je voulais aller chercher quelque chose qui me... qui avait un rapport important avec moi... le bien-être de l'enfant, je me disais, il y a le mot *être* là-dedans qui est avant l'élève. Je me disais que j'ai toujours préconisé que ce soit un être, un enfant avant que ce soit un élève.

Et le bien-être de l'enfant c'est ça : je me disais, par rapport à ma clientèle que je me dois d'assurer leur sécurité psychologique d'abord et avant tout. Physique, ce n'était pas un problème sauf pour quelques-uns, mais psychologique parce qu'ils étaient déphasés en arrivant dans une école canadienne, torontoise avec des normes différentes. Et je me disais «oui, c'est ça, avant de penser pédagogie et de mettre des structures pour effectivement l'initier à la réussite, je me dois d'abord et avant tout, la première étape, c'était vraiment d'en prendre soin, de m'assurer qu'il est à l'aise, qu'il va faire de son école une forme d'appartenance, qu'il va être heureux, qu'il va prendre acte de tout ce qu'il y a alentours : la récréation, les enseignants qui ne sont pas menaçants, une direction qui n'est pas menaçante, qu'il est bien, qu'on sourit, qu'on l'accueille. Le matin, moi j'accueillais tous les élèves. A un moment donné, il découvre qu'il est bien là-dedans.

Et ça, ça prend une adaptation et pour certains, c'est plus long. J'ai de belles images où effectivement j'ai préconisé le bien-être de l'enfant avant la mise en place de l'élève. C'est la distinction que je voyais entre les deux. Le meilleur intérêt, c'est vraiment la mise en place d'une structure pour l'aider; c'est un plan pédagogique.

Pendant une certaine période de temps quand l'enfant arrive, tu laisses flotter les choses parce que le confort de l'enfant en général, tu ne peux pas mettre de notes là-dessus, tu ne peux pas mettre ça dans le bulletin, mais c'est ce départ-là qui est important. C'est faire preuve d'humanisme et c'est important pour pouvoir, par la suite, enclencher les éléments pédagogiques plus standardisés.

Jean-Pierre

Moi, je note qu'on entend souvent les gens dire «moi je suis en enseignement parce que j'aime les enfants». J'ai toujours trouvé ça bizarre parce qu'il y a des comportements que je voyais en tant qu'enseignant ou direction qui me montraient qu'ils n'étaient pas là pour la préoccupation de l'enfant surtout avec les enfants en difficulté. Pour moi, ce que je trouvais primordial, c'est que tous les jeunes sont importants. Et quand ils ont une difficulté, c'est encore plus intéressant pour moi parce que tu les amènes à suivre un programme différencié et l'énergie que ça demande, c'est là que je trouvais que la profession d'enseignant a un sens. Il y a moins de préoccupations envers les jeunes qui arrivent qui savent tout, qui ont été super bien suivis par les parents: ils savent prendre leur rang, ils attachent leurs souliers et leur manteau, ils se mettent à écrire, ils ont des phrases complètes. Tu n'as rien à faire, aucune intervention. Tu leur donnes un projet, ils partent avec et l'accomplissent. Ce sont les autres à nourrir, ceux-là sont importants. On n'est pas là pour le meilleur intérêt de l'élève, on est là juste pour....il y a certaines personnes qui sont là pour le meilleur intérêt de l'élève, qui en prennent soin, mais à un certain moment, il y a une limite sur laquelle tu peux embarquer et aller à l'intérieur. Je pense qu'il faut savoir jusqu'où on peut s'engager et quand on doit aller chercher nos services pour que d'autres personnes assurent le bien-être de cet enfant. On ne peut pas tout faire.

Je suis inconfortable avec l'attitude de certains enseignants par rapport à certains élèves ou par rapport à leurs commentaires sur les parents, s'ils arrivent avec une moto ou des tatouages, par exemple. Alors on juge : « la pomme n'est pas tombée loin de l'arbre ». Si l'enfant arrive en retard, c'est que les parents sont toujours en retard. Ce n'est quand même pas l'enfant qui prend le véhicule pour venir à l'école! Il voudrait bien arriver à l'heure; on ne sait pas qui est en retard. Il faudrait peut-être lui demander ce qui se passe pour finalement réaliser qu'on ne peut pas changer la situation. Est-ce que ça l'empêche d'apprendre ? Est-ce qu'on met quelque chose en place dans le système quand il arrive pour qu'il puisse commencer le travail ? J'ai toujours de la difficulté quand j'entends : « Ah (avec un gros soupir), il faut encore que je répète pour lui! ». «Tu n'es pas obligé de tout arrêter pour lui, pourquoi tu ne mets pas un système en place pour que quand il arrive, il va parler à un tel ou un tel et va pouvoir se mettre à la tâche ? » Je trouve qu'ils [les enseignants] manquent de stratégie des fois!

Pour moi, quand on parle de bien-être, c'est que l'élève va à son rythme dans ce qu'il a à couvrir et qu'on l'amène à comprendre ce qu'il a à faire dans l'année scolaire. Discuter du programme-cadre avec eux : «voici les objectifs à atteindre, voici où on s'en va».

Mais au fond, je trouve que c'est la partie plaisir qui manque dans l'école et le travail de l'enseignant, c'est de s'assurer que le plaisir soit là pour que l'élève ait le goût d'être sur place, de travailler et de fonctionner. Pour ça, il faut voir à la création d'un climat accueillant. En tant que direction, je trouvais que le rôle n'était pas seulement de s'occuper du personnel, mais aussi d'avoir un contact avec les élèves; d'organiser des activités avec les élèves. On parle beaucoup de parascolaire,⁶⁵ mais je trouvais que les directions sous lesquelles j'ai travaillé comme enseignant s'attendaient à ce que le personnel fasse tout pour eux et eux ne s'organisaient pas à créer quelque chose et à donner à la communauté. Sauf une direction d'école, en fait, qui avait été comme un modèle de direction pour moi, qui avait plus à offrir que juste faire un travail administratif mais qui savait donner l'âme à l'école. C'est tout pour l'instant.

Je vais continuer mon partage lorsqu'on va s'entretenir sur la diversité à l'école et la place de la communauté; de la communauté de parents surtout! Parce que j' imagine qu'on va parler de ça, c'était mentionné dans l'invitation.

⁶⁵ Activités sportives et/ou culturelles en-dehors des heures de classe, habituellement en fin de journée.

Moi

Oui, j'anticipe que l'on va parler de l'école de langue française et du milieu diversifié et je pense bien qu'on devra aussi parler de la communauté de parents et de la communauté scolaire élargie. Beau menu en perspective!

Dans un autre temps, je soupçonne qu'il serait intéressant d'aborder les tensions que vous avez vécues quand certaines demandes de la part de vos supérieurs ou du ministère pouvaient contrecarrer ce que vous tentiez de mettre en place. Ça permettra peut-être de mieux comprendre les circonstances qui font que vous avez été brûlés pour reprendre l'expression de Jean-Pierre.

Je considère que pour l'instant, on semble bien avoir fait le tour de la question relative à l'enfance, de son bien-être et de son intérêt. Oui Marguerite ?

Marguerite

J'aimerais poursuivre un petit peu à partir d'une remarque de Jean-Pierre. Moi aussi, plus les enfants étaient en difficulté, plus je jubilais parce que je les amenais à aimer l'école jusqu'à ce que j'aie eu une classe particulière. Je pense qu'il y avait 23 élèves dont 11 que je devais surveiller tout le temps et deux autres qui n'auraient même pas dû être dans le milieu scolaire. J'avais réussi à fonctionner avec eux mais j'avais pris une leçon d'humilité parce que j'ai découvert qu'il y avait des enfants que je ne pouvais pas rejoindre! Comme ça m'est aussi arrivé à un moment donné avec du personnel.

Et aujourd'hui, je comprends que les gens qui veulent apprendre vont apprendre; ça ne dépend pas de moi, mais ça dépend d'eux. Ça, c'est une grosse leçon pour moi.

Moi

Merci Marguerite, et merci à vous tous pour votre honnêteté, je ne me doutais pas que ce genre de question pouvait vous préoccuper à ce point! Même Merlot qui nous dit qu'il y pensait parfois la nuit !!!

Kariat, j'ai trouvé cela très intéressant ce que tu disais sur l'accueil. Si je répète ce que tu as dit, ça ressemblait à ceci : « tu n'as pas à m'accepter, mais à m'accueillir » ! Je propose que l'on aborde le sujet de l'accueil au cours de notre conversation de demain matin.

Bonne nuit tout le monde.

Décantation

L'enfant élève (3)

Suis-je vraiment surprise de constater que cette question les a fait sortir de leur zone de confort? Pas vraiment.

Les personnes à la direction sont continuellement dans l'action. Continuellement. Des autobus sont en retard, deux enseignants sont malades, on n'a plus de papier de toilette, des parents se présentent sans rendez-vous et ils insistent, un membre de la surintendance va venir rencontrer le personnel et il y a le journal de l'école à mettre sur le site du conseil et on doit participer à une rencontre pour parler ressources pour les enfants en difficulté et...et....et.....Bref, les directions ont rarement le temps d'accomplir ce qu'elles avaient décidé de faire, car lorsque les classes débutent, on ne sait jamais comment les 10 prochaines heures vont se passer. Alors, elles se donnent des routines comme celle d'accueillir les enfants tous les matins (Merlot). Elles agissent sans nécessairement questionner leur intention. Ma question avait pour but, justement, de sonder leur intention car le *care* suppose, entre autres, un minimum de réflexion sur ses intentions.

Une remarque

Kariat et Jean-Pierre s'expriment du général au particulier. (Jean-Pierre : on entend souvent les gens; Kariat : je disais souvent aux gens). Ni l'un ni l'autre n'aborde directement le sujet à savoir la différence entre bien-être et meilleur intérêt/l'enfant élève. Pourtant, lors des entrevues, je leur avais tous indiqué que je les inviterais à parler sur ce sujet dans les semaines à venir. Ils n'ont donc pas été pris de court. Je me demande si cela laisse filtrer quelque chose de plus profond à savoir que certaines personnes vivant centrées sur l'action n'ont pas l'habitude de la réflexion. Je ne sais pas comment on devient une personne qui réfléchit tout le temps et si c'est au cours du passage du temps et des tumultes existentiels que cette façon de faire s'installe. L'ensemble des conversations devrait m'éclairer à ce sujet.

Donc, à propos des enfants...

Quand je soulève la question de meilleur intérêt ou de bien-être même si ces expressions sont fréquemment utilisées par le ministère, elles ne sont pas intégrées dans leur vision des choses et dans leur vocabulaire. Je note que leurs commentaires sur ces expressions suivent la même logique que la question sur les raisons pour devenir direction d'école. Jean-Pierre se centre sur les conditions de réussite de l'élève « le bien-être, c'est que l'élève va à son rythme dans ce qu'il a à couvrir et qu'on l'amène à comprendre ce qu'il a à faire dans l'année scolaire. Discuter du programme-cadre avec eux : voici les objectifs à atteindre, voici où on s'en va ». Il est intéressant de constater que pour Jean-Pierre « ce que je trouvais primordial, c'est que tous les jeunes sont importants. Et quand ils ont une difficulté, c'est encore plus intéressant pour moi parce que tu les amènes à suivre un programme différencié et l'énergie que ça demande, c'est là que je trouvais que la profession d'enseignant a un sens ».

Ceux qui sont autonomes ne l'intéressent pas autant ou du moins, ils ne lui donnent pas le même genre de préoccupation pour reprendre son terme. Il aime les défis pédagogiques que les enfants en difficulté lui apportent. Marguerite était dans la même façon de voir jusqu'au jour où elle a perdu l'influence qu'elle croyait posséder. Pour ma part, je comprends pourquoi, en tant que pédagogue, l'on cherche à rejoindre quelqu'un. Je m'étais donné comme mission lorsque dans l'enseignement de faire en sorte que chaque jeune aurait un certain degré de réussite qui devrait contribuer à le rendre heureux. Est-ce altruiste ou est-ce par besoin de se faire reconnaître ? Je ne saurais le dire pour les autres. Pour moi, il y avait le mélange des deux. C'est un ensemble de motifs qui me permettait de sentir que j'avais accompli quelque chose de bien et qui venait confirmer que je faisais un bon travail. C'est comme si la profession portait, en soi, cette obligation de ne pas laisser un enfant élève dans le pétrin.

En revenant à Jean-Pierre, sa seule référence à quelque chose qui pourrait profiter à l'enfant est au niveau du plaisir à instaurer dans l'école, mais à nouveau, la fonction de ce plaisir est « pour que l'élève ait le goût d'être sur place, de travailler et de fonctionner. Pour cela, il faut voir à la création d'un climat accueillant ». Jean-Pierre ne veut pas s'investir dans quelque chose qu'il ne connaît pas : « Il y a certaines personnes qui sont là pour le meilleur intérêt de

l'élève, qui en prennent soin, mais à un certain moment, il y a une limite sur laquelle tu peux embarquer et aller à l'intérieur...je pense qu'il faut savoir jusqu'où on peut s'engager et quand on doit aller chercher nos services pour que d'autres personnes assurent le bien-être de cet enfant. On ne peut pas tout faire». Ce n'est pas que Jean-Pierre se déleste de sa responsabilité, c'est qu'il considère qu'il y a des limites à ses compétences. Dans ce sens, il se soucie de l'autre et trouve dans les ressources à sa disposition les personnes qui pourront répondre au besoin. Il exerce un *care* de la manière la plus appropriée possible à ses yeux.

Pour Kariat aussi, il ne semble pas y avoir de distinction entre le meilleur intérêt de l'élève et le bien-être de l'enfant : le vocabulaire va de l'un à l'autre; de l'enfant à l'élève à l'enfant. Mais ce qui se dégage de ses propos, c'est qu'il considère que l'attitude importante à développer est celle du service et de l'accueil. C'est sur quoi il insiste quand il offre des formations : «comment faites-vous pour dire à l'enfant qui est là « qu'est-ce que tu souhaites vivre, toi, comment est-ce que je puis t'aider à atteindre quelque chose et de voir les défis de chaque enfant et de faire en quelque sorte que je puisse répondre à ces défis? Comme éducateur, je pense que tu accompagnes l'élève dans son cheminement et tu n'as pas à l'accepter». Ses propos sur l'accueil sont assez précis : Arrêtons de dire qu'on « accepte... je t'accepte. Parce que si tu dis que tu m'acceptes, il y a des chances que tu ne m'acceptes pas aussi. De quel droit est-ce tu me fais passer à travers d'une espèce de filtre ? » « Qui es-tu toi pour me dire que tu m'acceptes ? Tu n'as pas à m'accepter, tu as à m'accueillir».

Cependant, cette question d'accueil semble liée à la nature du service à offrir et sur le dilemme soulevé entre la fidélité envers le conseil et celle envers l'enfant et ses besoins. Si je reviens à la proposition de Hodgkinson (1991) relativement aux attitudes (*«manifestations of values at the interface of skin and world. The world demands attention in a great variety of ways. How we attend is a function of our attitudes»*), je dirais que cette question de service chez Kariat rejoint quelque chose à l'interface de la peau et du monde. C'est à la fois physique et sensé et impératif. À un point tel qu'il se sent parfois coincé entre le service envers l'enfant et la fidélité envers son conseil.

Mais au fond, Kariat ne répond pas vraiment à la question. Il accompagne, il chemine, il se positionne, mais on ne sait pas ce qu'il pense de ces expressions.

En terme de l'éthique éducative telle de présentée par Prairat (p. 28, chapitre un sur le *care*), je dirais que c'est surtout l'éthique de l'exemplarité qui est au cœur des propos de Jean-Pierre et de Kariat. En effet, leur forme de *caring* est relative à la prise de conscience et une certaine prise en charge des besoins, mais qui reste dans les limites de la responsabilité encadrée par la structure, les normes telles que comprises et instaurées par le ministère et/ou le conseil scolaire. Pour l'instant, je dirais que de par cette éthique de l'exemplarité, Jean-Pierre et Kariat poursuivent leur désir, exprimé au cours de la première conversation, d'être un modèle d'accueil et de fonctionnement qui montre aux autres que l'on a une vision à mettre en place ainsi qu'une façon de faire qui démontre une certaine fidélité au conseil.

Marguerite et Merlot ont davantage personnalisé leur réponse. L'un comme l'autre a cherché à situer les deux expressions dans son contexte. Merlot conclut ainsi : l'enfant, c'est l'être et l'élève, c'est la démarche pédagogique mise en place pour que cet être puisse apprendre dans un climat favorable : «oui, c'est ça, avant de penser pédagogie et de mettre des structures pour effectivement l'initier à la réussite, je me dois d'abord et avant tout, la première étape, c'était vraiment d'en [l'enfant] prendre soin, de m'assurer qu'il est à l'aise, qu'il va faire de son école une forme d'appartenance, qu'il va être heureux, qu'il va prendre acte de tout ce qu'il y a alentours : la récréation, les enseignants qui ne sont pas menaçants, une direction qui n'est pas menaçante, qu'il est bien, qu'on sourit, qu'on l'accueille». Il ne faut pas se surprendre que cette conception du bien-être centrée sur l'être engendre une façon de faire les choses qui prend du temps («ça prend une adaptation et pour certains c'est plus long »).

Il me semble pertinent de relever et comme Merlot lui-même l'a fait, que sa réponse est «par rapport à la clientèle que j'avais que je me dois d'assurer leur sécurité psychologique d'abord et avant tout ; physique, ce n'était pas un problème sauf pour quelques-uns mais psychologique

parce qu'ils étaient déphasés en arrivant dans une école canadienne, torontoise avec des normes différentes».

Merlot prend en compte le fait qu'il dirigeait une école pluraliste particulière et que ce contexte influence sa démarche. Merlot, en réfléchissant, fait une sorte de boucle de rétroaction à son sujet : « j'ai de belles images où effectivement j'ai préconisé le bien-être de l'enfant avant la mise en place de l'élève ; le bien-être de l'enfant, je me disais, il y a le mot *être* là-dedans qui est avant l'élève. Je me disais que j'ai toujours préconisé que ce soit un être, un enfant avant que ce soit un élève».

Chez Marguerite, les deux expressions lui créent de la confusion car, dit-elle, elle n'utilise jamais le mot élève et son explication permet d'en comprendre la raison. Elle fait des efforts pour parler de l'élève, dit-elle, puisque c'est le terme officiel dans le système. Ses propos sont assez directs : «je trouve que quand on parle de l'élève, on parle de tout le monde et de personne. L'élève, c'est personne, c'est pareil comme un fonctionnaire : c'est neutre, ça n'a pas de couleur, de forme, de distinction. (J'avoue que je ne me suis jamais sentie comme sans couleur, forme ou distinction, mais son propos reflète aussi une certaine perception que l'on peut avoir des membres de la fonction publique; je n'insiste pas). Tandis que quand on parle d'un enfant, on parle vraiment d'un individu; d'une personne, c'est beaucoup plus près. La minute que tu penses à un enfant, tu vois son développement social, sa culture. Déjà un enfant me donne une image, une impression, mais quand je parle d'un élève, je ne vois rien».

Un constat

Lorsque *l'intention initiale* est de considérer que, quand on parle d'un enfant on se doit de s'occuper de lui en tant qu'être, tandis que, quand on parle de l'élève, on parle d'un apprenant, de quelqu'un envers qui les attentes sont celles qui sont définies par les institutions scolaires, alors en conséquence, la qualité de la présence à l'autre sera différente puisque les considérations initiales ne sont pas les mêmes. Chez Merlot, la qualité de présence se dirige d'abord vers l'être et elle est suivie des réalités pédagogiques pertinentes pour que l'enfant

émerge en confiance envers son école. Et Marguerite qui a la même centration sur l'enfant indique le travail réel (la *praxis*) qui en découle par sa série de questions: «si je pense au bien-être de l'enfant, là c'est vraiment sur le terrain où tu te préoccupes vraiment de l'individu et ce que tu vas faire : est-ce que tu tiendrais compte de la diversité, est-ce qu'on tiendrait compte de l'inclusivité, est-ce qu'on tiendrait compte d'être équitable plutôt que d'être égal? On rencontre réellement les besoins de chacun des enfants sur un plan individuel».

Ce questionnement permet, d'une part, de réaliser la variété de décisions concrètes et d'actions à prévoir quand on pense «bien-être» et, d'autre part, de mesurer les enjeux qui surgissent quand l'action se dessine. Sur quoi repose l'action de Marguerite : l'égal ou l'équitable ? Marguerite nous montre dans ses propos qu'il est impossible de décontextualiser une réponse au besoin individuel, c'est-à-dire au bien-être de l'enfant. Merlot va dans le même sens quand il nous indique qu'il faut laisser «flotter les choses parce que le confort de l'enfant en général, tu ne peux pas mettre de notes là-dessus, tu ne peux pas mettre ça dans le bulletin, mais c'est ce départ-là qui est important». Cette remarque laisse sous-entendre qu'il ne peut y avoir de standardisation absolue, le bulletin attendra s'il le faut. Et toutes ces décisions et les gestes qui les accompagnent prennent du temps. Merlot et Marguerite sont attentionnés aux besoins individuels et orientés vers l'accueil de l'Autre quelle que soit sa situation personnelle. Ils articulent leurs conceptions en mode d'attention et de souci de l'Autre en tant qu'Autre. Ces deux directions ont placé la personne et ses besoins au centre de leur démarche éthique; elles sont à la fois des personnes de *care* et de critique. Je reprends cette réflexion dans la section Le *care* à l'école : méditation sur un phénomène (p.242).

Dans ce sens, leur démarche, à l'un comme à l'autre, reflète les propos de Mashford-Scott *et al.* (2012) sur la vision subjective du bien-être (« *defined as feeling alright in yourself and with other people*») dont j'ai fait mention antérieurement (le *care* et l'éducation). Pour Marguerite et Merlot, l'école doit offrir un milieu dans lequel il fait bon vivre et être heureux d'abord tandis que l'apprentissage vient ensuite. Jean-Pierre et Kariat démontrent un souci différent. Leurs

propos s'articulent régulièrement en référence avec la structure. Chez eux, l'école est au service de l'élève/apprenant.

J'ai l'impression que l'on est sur la fine ligne entre le *care about* (le souci) et le *care for* (la prise en charge). C'est comme si j'entendais de la part de Jean-Pierre et Kariat : *si l'école va bien, l'élève apprend*. Et de la part de Marguerite et Merlot : *si l'enfant est heureux, l'élève apprend*. J'y reviendrai dans les méditations.

Mais dans un cas comme dans l'autre, les résultats vérifiables au niveau du système peuvent être les mêmes puisque la réussite scolaire est au rendez-vous, c'est-à-dire que les tests de l'OQRE attestent de cette réussite. Cependant, les actions entreprises se distinguent car elles ne sont pas soutenues par la même intention et ne s'exécutent pas dans la même échelle de temps (l'enfant a besoin de temps pour entrer dans la routine).

Marguerite et Merlot s'expriment en termes de l'éthique de la sollicitude dont parle Prairat (2012), donc en termes de l'éthique du *care* puisqu'ils mettent en évidence le caractère unique du besoin de chaque enfant, de l'être. Ils effleurent, sans nécessairement utiliser ces mots, certaines caractéristiques essentielles du *care* à savoir ses « racines profondes [qui] sont la réceptivité, l'interconnectivité (*relatedness*) et la réactivité (*responsiveness*) » (Chapitre un, p. 21). Kariat est moins précis à ce sujet.

Déjà, de par ces propos, je puis considérer que le *care* (en soi et en pratique) est présent à l'école, qu'il est à la fois lié aux besoins individuels et qu'il peut s'articuler dans le cadre d'une collectivité scolaire qui, dans la mise en place des phases du *care*, acquiert ses particularités. Une personne, un groupe, une école, un conseil. Tout un ensemble de systèmes emboîtés les uns dans les autres. Ainsi, la vision de *l'être* insufflée par Marguerite ou Merlot devrait avoir une incidence sur la mise en œuvre des étapes requises dans l'actualisation du *caring*. La vision de l'enfant élève telle que présentée par Jean-Pierre et Kariat à travers leur conception de la structure comme lieu de réussite porte, en soi, une vision du *care* qui est plus institutionnalisée.

Ainsi, ces deux directions soulignent comment penser, organiser, structurer une école au service de l'apprenant.

C'est au cours des méditations que je présente des pistes quant à certaines conditions qui peuvent contribuer à institutionnaliser le *care*, particulièrement en regard de la question de l'école au service de sa communauté et plus précisément en matière de communauté en milieu linguistique minoritaire pluraliste.

L'accueil (4)

Moi

Bonjour...on dirait bien que vous êtes bien reposés ! Il y a du café, jus et thés variés sur la table, quelques fruits aussi au cas où...

On reprend ce matin à partir de cette expression de Kariat : «tu n'as pas à m'accepter mais à m'accueillir». Et comme tu nous l'as demandé Kariat, l'honneur te revient de repartir le bal des discussions.

Kariat

Merci. Ça me permet de compléter mes idées sur l'accueil. En fait, je pense que parler d'accueil, c'est aussi parler d'inclusion et de diversité. Tout cela me semble lié. Je me pose sérieusement la question suivante : est-ce qu'on est capable de mettre sur pied, de faire connaître les grands principes et les visions qu'on a dans le concret et dans le concret, être capable aussi de se donner une ouverture pour accueillir les personnes qui n'entreraient pas dans les cadres prévus ? Je m'explique.

On nous dit : la recherche nous démontre que les enfants pour apprendre ont telle et telle étape dans leur développement et devant telle ou telle difficulté, voici l'approche que l'on doit prendre pour les aider. Mais quand il nous arrive un enfant qui ne rencontre pas toutes ces normes, qui arrive avec ses particularités, il tombe où ?

Il tombe nulle part parce qu'il n'est pas dans notre vision, on ne se sent pas à l'aise de l'accueillir et d'essayer de se donner le trouble de trouver l'approche qu'on devrait faire. Je pense qu'en ayant la délicatesse de comprendre l'accueil de l'autre qui nous arrive, en même temps, on devrait avoir quelque chose à proposer. Mais on n'est pas là, dès que quelqu'un de différent se présente à nous «alors moi je m'oublie totalement, je n'ai plus de personnalité, je suis caméléon».

En réalité l'accueil, c'est une rencontre et cette rencontre-là, c'est accepter la différence de l'autre, ce n'est pas de fusionner mais s'enrichir mutuellement et s'affirmer dans cette différence. La différence de l'autre devient un enrichissement. Mais comment aider les personnes à s'aimer les unes les autres ? Les personnes les plus difficiles à aimer, c'est souvent les personnes qui sont différentes parce que les êtres humains n'aiment pas tellement la différence. Comment faire pour aider une personne à accueillir la différence ?

J'arrête ici. J'aimerais vous écouter et je reviendrai plus tard.

Moi

Kariat, tes propos ont vraiment suscité des réactions chez tout le monde autour de la table. Je me permets ici d'intervenir.

Pour l'instant, je retiens deux de tes idées. La première est liée à ta notion de rencontre. Tu m'as fait penser au philosophe Lévinas (1982) et à sa conception du *visage* et de la responsabilité qui m'incombe d'accepter ce *visage*, c'est-à-dire l'Autre dans sa totalité. D'ailleurs, Lévinas a développé une philosophie de la rencontre où, comme le fait remarquer Prairat⁶⁶, le *visage* «nous renvoie à la pure contingence d'autrui, à sa faiblesse et à son dénuement». Pretceille, une autre auteure,⁶⁷ apporte une

⁶⁶ Prairat, 2012, p. 23

⁶⁷ Pretceille, 2011, p. 69

vision intéressante sur le rapport à l'autre en indiquant que la notion de responsabilité envers autrui «ne relève pas uniquement de l'ordre juridique, mais aussi et surtout d'une éthique, une éthique de l'altérité». Je pense qu'il y a dans ta réflexion, Kariat, tout un appel à la responsabilité éthique.

Une autre idée que tu as dite et qui m'a interpellée est celle-ci : « les êtres humains n'aiment pas tellement la différence ». Perrenoud⁶⁸ souligne la même chose : « l'être humain ordinaire a du mal à accepter que l'on soit différent de lui. Cela ne peut que l'angoisser ». Cet auteur critique la vision du discours sur le droit à la différence, qu'il qualifie de naïve, en disant : « on a souvent noté que plaider pour le droit à la différence était plus facile lorsqu'on vit dans une maison individuelle que lorsqu'on est personnellement confronté aux vrais problèmes de la coexistence de cultures différentes dans un grand ensemble pourri, au cœur d'une banlieue déshéritée ».

Cette remarque rejoint mon constat quand je travaillais dans certaines écoles de la RMT où la situation des familles immigrantes ou réfugiées pouvait être parfois très difficile : entassées dans des motels ou des tours à logement, au centre-ville ou en banlieue et sans ressources financières suffisantes pour investir dans un logement décent. C'étaient souvent des familles élargies composées de quelques adultes et de plusieurs enfants. Les écoles et les directions devaient composer avec cette réalité-là et j'ai tendance à appuyer Perrenoud (2014) dans son raisonnement sur le droit à la différence.

Kariat

Et pour donner suite, j'aimerais souligner que les enfants des familles réfugiées que j'ai rencontrés dans mes écoles avaient souvent des besoins immenses, ne serait-ce que physiques, c'est-à-dire qu'ils étaient en déficience au niveau de la croissance et de l'alimentation. Le problème que j'avais c'est de savoir si les budgets qui sont en place vont me permettre de les aider ainsi que les autres enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ou est-ce que je suis obligé de dire : « la norme, c'est que par école, il y a tant de moyens que l'on a et on ne peut dépasser cela ».

Si nos écoles sont des écoles inclusives, d'accueil, est-ce que dans mon école, une personne qui a un handicap physique, un handicap mental ou qui a faim, est-ce qu'il y a des choses en place qui vont permettre que je puisse accueillir cette personne-là avec dignité?

Jean-Pierre

Ce que tu dis Kariat me fait penser à cette idée d'inclusion qu'on entend souvent. Moi, ce que j'ai remarqué, c'est que l'on pense que l'on fait de l'inclusion, mais la plupart du temps on fait de l'intégration. Par exemple, si je pense à un élève, quand on dit qu'on va l'inclure, on veut dire bien souvent qu'on va le mettre dans un coin, il n'est pas inclus dans la communauté. Si je pense à une enseignante qui vit un transfert administratif⁶⁹, on l'inclut dans l'école, mais on va la placer en quelque part où elle ne pourrait pas faire mal et déranger la boîte. On ne travaille pas à inclure cette personne dans la communauté. Quand une situation de transfert administratif m'est arrivée, je suis allée dans la classe pour observer, puis j'ai inclus la personne dans le projet de l'école. Ce n'est pas toujours simple, mais c'est ce qu'il faut faire.

Quand il s'agit d'un enfant de familles immigrantes, je pense qu'on ne cherche pas à l'assimiler, à le rendre comme nous. De toute façon, ce n'est pas trop problématique dans la région de Toronto, car c'est tellement multiculturel à l'extérieur de l'école que l'on a tendance à accepter tout ce multiculturalisme à l'école même. C'est plus délicat quand on va dans des régions plus homogènes

⁶⁸ Perrenoud, 2014 <http://www.ces-ace.ca/fr/education-canada/article/la-tol%C3%A9rance>

⁶⁹ Qui se voit changée d'école par l'administration en cours d'année scolaire.

comme population. Moi, à Toronto, je ne voyais pas que c'était un problème pour le personnel envers les enfants. C'était plus compliqué avec un enfant en EED⁷⁰ qu'avec un jeune musulman et ses besoins en matière de prières par exemple⁷¹.

Mais je dirais que l'inclusion au niveau du personnel enseignant, ça c'est plus difficile parce que quand tu as une dominance de franco-ontariens et de québécois – ce groupe par rapport au groupe européen ou africain, là il peut y avoir des tensions. Par exemple qui va organiser les activités de l'école ? Avoir des groupes mixtes ?

Je pense qu'il faut intervenir comme direction là-dessus et non pas que ce soient toujours les mêmes 3-4 personnes qui travaillent toujours ensemble. Il faut essayer d'aménager les groupes et amener certaines personnes à participer. Pour moi, il y avait d'abord de les laisser choisir l'activité qui les intéressait puis de voir à mettre aussi ceux qui ne participaient pas dans quelque chose. Je pense qu'il faut le faire pour qu'ils apprennent à se découvrir entre eux, en-dehors de leur salle de classe parce que c'est puissant ça : « *ma classe, mes élèves, mes bébélles* ». C'est tellement puissant que c'est presque, pour un directeur, de gouverner certaines nations pour les amener à faire des activités communes et créer une école. C'est le travail de direction sinon tu restes avec toutes ces petites cliques. Et puis inclure, ça s'applique à tout le monde donc aussi aux aides-enseignantes⁷² et trop souvent elles sont laissées de côté, même au niveau des formations dans le conseil.

L'inclusion, c'est aussi d'embaucher des personnes issues d'autres milieux que nous. Elles apportent d'autres modèles dans leurs têtes, elles ont été à l'université et ont reçu un diplôme. De penser parce que nous on bouge, on est vite supposément, on pense vite, on fait les choses vite, tout va vite, alors on est meilleurs ! Je ne suis pas convaincu de cela, peut-être parce que dans ma famille, je suis le seul qui est allé à l'université. Je n'ai pas trois générations derrière moi qui y sont allées et j'ai plein de travailleurs manuels qui n'ont même pas réussi leur douzième année; donc quand je regarde un africain, jamaïcain, sud-américain, n'importe quel groupe et que j'entends : « *des bums, ça fume, ça vole, et tout ça, surtout près de Jane et Finch*⁷³ », je trouve que ça se liait beaucoup avec ma famille, à ma communauté du nord. Donc, je me dis qu'on ne peut pas juger tout un peuple ou un groupe à partir de ces stéréotypes-là parce qu'il y en a, à l'intérieur, qui sont une élite, qui réussissent bien. D'ailleurs, j'ai questionné l'administration sur le manque de représentants ethniques et de minorités visibles dans les conseils francophones. Leur réponse : ils font « *tellement mal dans les entrevues* »!

Moi

Jean-Pierre, je dirais que tes remarques soulèvent un point intéressant. Souvent, quand on pense inclusion, on pense aux enfants mais rarement au personnel. Et c'est bien vrai que si tu veux une vision commune à l'école, tu dois te préoccuper de la collaboration et de la collégialité qui règne au sein du personnel de l'école. Et toi Merlot ?

Merlot

Moi, mon expérience a été presque continuellement dans les écoles diversifiées, mais toutes les écoles ne sont pas semblables. Cela dépend si on a des parents immigrants qui réussissent sur le plan

⁷⁰ EED: enfance en difficulté

⁷¹ Il y a des enfants musulmans dans les 2 conseils scolaires catholique et public

⁷² Personnes qui s'occupent particulièrement d'enfants identifiés comme en difficulté. Elles accompagnent l'enfant tout au long de la journée.

⁷³ Banlieue de Toronto – grandes tours de logements sociaux- milieu particulièrement violent.

économique ou des parents réfugiés qui étaient dans des motels ou des tours. Dans certaines écoles, c'est 90% ou plus d'enfants qui provenaient de milieux moins favorisés, dépourvus.

Pour moi, l'accueil veut dire que l'on va collaborer ensemble, les parents et l'école pour le bien-être de l'enfant. Et la plupart du temps, il y a des parents, mais parfois, il n'y a pas de parents, ce sont les frères ou les sœurs ou les oncles ou les tantes. Mais ça prend vraiment une collaboration avec les parents. Et ça demande beaucoup de doigté. Ces gens-là arrivent souvent avec des réflexes de peur «moins tu en dis, mieux c'est». Tu ne fais pas part de ta vie familiale, de ta vie privée parce que dans leur pays, tout est matière à se faire arrêter, se faire persécuter et comme ils sont en attente de citoyenneté, ils en disent le moins possible. Ils sont très difficiles à rejoindre.

Donc, c'est vraiment un acte de confiance à ton égard quand on réussit à aller les chercher et entrer dans leur famille. Je reviens encore une fois à ceci : c'est du long terme, mais quand on a réussi à aller chercher la confiance du parent, alors on peut travailler ensemble avec ses enfants.

En cours de route, j'ai découvert que je devais avoir des façons différentes d'aborder les communautés selon leur origine. Il y a des communautés qui sont installées ici depuis plus longtemps, la communauté arabe par exemple, le réseau social est bien développé, les points d'attache communautaires aussi. La communauté africaine est plus récente, elle n'a pas ses points d'ancrage encore consolidés. Toutes ces communautés ont des vérités culturelles et des vérités religieuses que l'on se doit de respecter et cheminer avec ça. Et c'est différent au niveau des enfants aussi. Ils n'ont pas le même encadrement à la maison selon les communautés. Ils ne sont pas intégrés à la société canadienne de la même façon.

Mais je demeure convaincu qu'il faut travailler avec les enfants et leurs parents parce que les parents sont les modèles. Et comme ils sont les modèles, il faut prendre le temps de leur faire comprendre le système scolaire canadien, l'autonomie que l'on veut développer chez l'enfant pour qu'il puisse être heureux dans ce système et respectueux de ce système.

Et il y a plusieurs tabous religieux ou culturels dans la façon d'élever son enfant. Il faut être attentif, il ne faut pas brusquer les choses. Et ne surtout pas appliquer des règlements sans les adapter comme je le mentionnais avec les billets de retard quand j'étais enseignant. On n'est pas des policiers, on est des gens d'éducation. Et faire attention dans l'application des règlements, c'est autant pour le personnel que pour moi-même. Alors c'est dur, ce n'est pas si simple que cela et c'est épuisant parce que c'est quotidien. On en parle comme ça, mais c'est quotidien et ça se présente souvent. Il y a des enfants qui pour eux autres, c'est deux fois par jour à mon bureau [bataille, coups de poing, agressions], le temps qu'ils comprennent, c'est un long processus épuisant pour tout le monde. Mais c'est le rôle qu'on doit jouer pour en faire des gens autonomes, des gens de réflexion. L'autonomie, c'est apprendre à réfléchir dans des contextes particuliers pour que plus tard, tu sois en mesure de fonctionner dans la société par toi-même. C'est ce qu'on demande à l'élève et il faut le rendre jusque-là; ça débute assez vite par leur montrer à réfléchir. Il y a des stratégies de dialogue pour ça : ils viennent à mon bureau et je leur fait faire un jeu de rôle où l'un d'entre eux est moi et ils discutent et trouvent des solutions au problème qui est arrivé.

Pour les enseignants, ça va au-delà de l'enseignement. C'est avoir ce flair de découvrir que tel enfant ne fonctionne pas, qu'il est malheureux, qu'il est en difficulté; ça prend du flair pour voir cette souffrance-là. Par exemple, l'enfant est malheureux, il vole de la nourriture aux autres. On a trois choix : ou bien on appelle l'aide à l'enfance, ou bien on appelle les parents ou bien on trouve une solution à l'école. On a décidé, ensemble, d'avoir une banque de nourriture à l'école. Ça réglait beaucoup de choses et la première chose que j'ai constaté, c'est que l'enseignant lui-même achetait de la nourriture et ne voulait pas que je le rembourse quand je l'offrais; l'enseignant devenait généreux lui aussi.

J'ai trouvé ça drôle quand des gens du conseil sont venus dans les classes et ont trouvé de la nourriture dans les tiroirs. Ils me disaient : « j'ai vu que vous avez de la nourriture, mais pas tel modèle de livre ». C'était important pour eux les livres. La réponse : « L'enfant a faim. On ne veut pas l'envoyer à la direction, c'est humiliant pour lui et de toute façon, c'est comme ça que l'on fonctionne ici ». Même le concierge et la secrétaire étaient impliqués. Jamais on ne refusait de la nourriture à un enfant.

Un autre exemple : l'école n'est pas dans un quartier facile. Combien de fois je recevais un appel d'un parent qui disait « là mon enfant va être excité mais je suis content qu'il soit retourné à l'école parce que les policiers sont venus et il y a eu des coups de feu, il y a eu des blessés, en fin de semaine des groupes de drogue sont arrivés et ils se sont fait coincer... ». L'enfant a tout vécu ça. Comment est-ce qu'on en prend soin ? Comment est-ce qu'on fonctionne ? Est-ce le temps de lui faire passer un test ? On le prend différemment et on s'en occupe.

J'insiste ici. Pour que ça marche, une telle façon de voir et de faire les choses doit être systémique dans l'école. Tout le monde est impliqué et tout le monde comprend que la philosophie c'est comme ça. C'est tout pour l'instant. J'aimerais écouter les propos de Marguerite.

Marguerite

En fait, vos expériences sont très semblables aux miennes comme, par exemple, le besoin de mettre en place un système pour nourrir les enfants qui ont faim. Dans leur pays [enfants issus de pays en conflits], quand ils ne sont pas surveillés, ils prennent tout, car ils sont en survie, ils sont en manque. Quand tu leur montres qu'il y a de la nourriture tout le temps, alors ils comprennent qu'ils n'ont plus besoin de s'inquiéter. J'ai remarqué une chose dont on ne parle pas vraiment dans les écoles et le système, c'est ce qui se rapporte aux traumatismes des enfants. Et on n'en parle pas dans les politiques.

Or, beaucoup des enfants ont été victimes d'agression ou ont vu des agressions. Je pense qu'il faut mettre des mécanismes en place pour que ces enfants puissent dire ce qu'ils ont vécu, avec des gens en qui ils peuvent faire confiance et en présence d'autres jeunes qui ont des traumatismes similaires. C'est important parce que j'ai réalisé que dans les familles, on ne parle plus de cela, c'est en arrière. Ou bien dans les familles, on en parle entre adultes, mais pas avec les enfants. Or les enfants ont été témoins, ils ont vécu des choses, ils entendent d'autres choses, ils bâtissent leur perception des choses qui n'est pas toujours la vérité, mais c'est leur perception et elle est beaucoup accentuée. Tu voudrais parler Merlot...

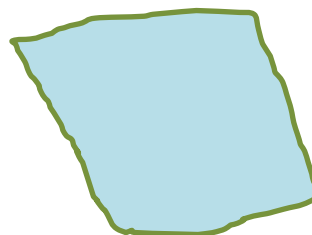
Merlot

Oui Marguerite, ton intervention me fait penser à une anecdote que j'aimerais vous raconter pour souligner l'importance de son commentaire et aussi comment on peut parfois être démuni face à la réalité de ces enfants qui nous est totalement étrangère. Pour moi, ce sont de grandes leçons de vie. Voici :

Un jour, en visitant une classe au cours de laquelle les enfants de première année faisaient une présentation de leurs dessins à leurs amis (et tout le monde applaudit à la fin!), voici ce petit bonhomme qui va présenter en avant.

Je vous présente un homme

Il nous montre sa feuille
Mais sur sa feuille, il y a un carré



*C'est un homme mais il n'a pas de tête
Pas de jambes et pas de bras
Comme c'est arrivé à mon papa*

Les jeunes le regardent. Ça te donne un frisson. Les jeunes applaudissent. C'est vrai qu'effectivement il n'a pas de tête. Mais tu vois la douleur qu'ils ont. Ça m'avait marqué et je me suis dit : «ces jeunes-là, tu ne peux pas les bousculer. Il faut avoir énormément de respect pour ces jeunes enfants ». Il nous montrait cela avec presque le sourire. Il l'avait digéré, c'était comme correct. Il ne l'a certainement pas digéré parce qu'il le montre encore, c'est dans sa tête, mais sur le plan des émotions, c'était correct. Même de cela je ne suis pas certain mais c'est ça qui se passe parfois et comme directeur d'école, c'est ça être généreux : c'est être à l'écoute et voir des choses semblables et les accepter et dire OK.

Et par la suite, cet enfant, je ne le voyais plus de la même façon. Tu as le goût de le serrer dans tes bras (ce que tu ne fais pas) et tu te dis : « j'espère qu'il est heureux, j'espère de tout cœur qu'il est heureux ». C'est spécial tout ça et il n'y a pas de procédure qui encadre ça et tu n'en veux pas d'ailleurs.

Continue Marguerite, excuse...

Marguerite

Ne t'excuse surtout pas, c'est tellement dans le mille, Merlot. Rien ne nous prépare à ça! Et ceci n'arrive pas nécessairement dans toutes les écoles et tout le temps, mais ça existe. C'est pour cela que j'ai cherché et trouvé des programmes mis en place dans certains conseils. De cette façon, les enfants finissent par devenir moins violents parce qu'ils peuvent laisser aller tout ce qui est en-dedans, cela les aide à s'autoréguler, à devenir autonomes pour reprendre ton terme.

Et quand une école a un grand taux élevé de diversité, je pense que la direction se doit d'aller dans la communauté, dans les réunions des communautés, prendre le pouls des services offerts. Il faut se renseigner sur la pauvreté : en comprendre la source, les manifestations, les résultats et comment aider dans les familles. Dans certaines parties de la RMT, il y a de la pauvreté quand les usines ferment; plusieurs familles sont affectées et pas seulement les familles immigrantes.

Et il faut comprendre aussi que les gens de l'immigration n'ont pas tous été dans des camps de réfugiés et que des personnes qui ont choisi d'immigrer sont, pour plusieurs d'entre elles, en moyens. Il faut savoir cela pour comprendre comment les accueillir dans le respect de leur différence, il me semble.

J'ai aussi réalisé qu'il faut être très créatif pour que les parents viennent aux rencontres de parents ou qu'ils s'intéressent au conseil d'école. Je me suis dit « puisque les gens ne sont pas prêts à venir à moi, il faut que j'aille vers eux ». Cela veut dire d'aller à un service religieux le mercredi soir ou à leur église le dimanche ou à une soirée communautaire; il faut aller où les gens se trouvent pour bâtir la communauté et la seule façon c'est – excusez le terme anglais – *outreach*.

Quant à la remarque de Merlot sur les parents et la famille élargie, moi, j'ai appris à commencer par poser la question ainsi : «mais quel est votre lien avec l'enfant que vous voulez inscrire à l'école ? » car à force de se faire dire «je ne suis pas sa mère, je ne suis pas sa sœur», tu reviens à la maison, ne dors pas la nuit et dis «quelle question est-ce que je dois poser? »

Jean-Pierre

Marguerite, j'aimerais ajouter mon expérience à ce que tu viens de dire. Pour que les gens de la communauté viennent, il faut leur donner la chance d'organiser des événements à leur façon et on doit comprendre qu'ils viennent pour leurs enfants et avec leurs enfants. Il faut prévoir des endroits pour que les plus jeunes puissent jouer pendant que les parents rencontrent les enseignants si c'est une soirée de bulletins, par exemple.

Ils peuvent aussi contribuer à la vie de l'école en organisant des soirées de prélèvement de fonds. Je sais que nous, franco-ontariens ou québécois, on ne s'y prend pas de la même façon pour organiser. Je me rappelle une soirée mémorable où il y avait tellement de nourriture, c'était incroyable! Oh! bien sûr, ce n'était pas organisé à ma manière, il a fallu que je leur fasse confiance. Tout le monde était heureux. Mais c'est grâce à de telles activités que les parents finissent par vouloir s'impliquer dans le conseil d'école, par exemple. Et comme on a la directive de trouver des parents, une lettre à la maison ce n'est pas un grand succès. Je faisais des rencontres avec les parents qui venaient et je leur expliquais le système scolaire et comment fonctionne l'école parce qu'ils comparent toujours avec les écoles du pays d'où ils viennent. Comme on me disait souvent «on sait que vous n'êtes pas raciste» peut-être que c'est pour ça que graduellement, j'ai eu un conseil d'école qui fonctionnait et des rencontres de parents avec beaucoup de monde. En effet, il faut trouver des façons de bâtir la confiance.

Moi

Je vois, Jean-Pierre, à la réaction de Kariat, Marguerite et Merlot que c'est très important de voir à la création d'un conseil d'école qui soit représentatif de la communauté de parents qui ont inscrit leurs enfants à l'école. Quand une école est diversifiée, alors il faudrait se préoccuper d'avoir des parents qui proviennent des diverses communautés pour qu'ils puissent contribuer au comité d'école et si j'ai bien compris ce que vous me dites, il faut trouver des stratégies (repas, soirées, invitations) qui vont permettre de réussir à les intéresser.

Marguerite

Oui, c'est ça. Et comme les gens ont le choix en matière d'écoles ou de programmes tels les programmes d'immersion ou les écoles de langue anglaise, on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils viennent tout simplement à l'école de langue française. On doit leur montrer nos couleurs, mais surtout être sensibles à la communauté.

Bâtir la confiance, c'est bâtir la communauté de l'école. Ce que je veux dire, c'est que les écoles de langue française, quand on regarde la vitesse avec laquelle les deux conseils francophones [de la région Centre] grossissent et font l'acquisition ou la construction de nouvelles écoles, il y a un travail de promotion important pour la direction. Quand ça fait 15 ans ou même 30 ans qu'une école est dans un quartier, elle est connue par les familles de la communauté et par les organisations communautaires ou les services sociaux en général. La promotion est faite. Quand l'école est nouvelle, cette consolidation est nécessaire d'autant plus que parfois, l'école n'est pas bienvenue dans le quartier. Il y a de la résistance

chez les familles anglophones. Il faut prendre le temps de se présenter, de se rendre accueillant à ce niveau aussi.

Mais pour en revenir à la diversité, j'aimerais aussi mentionner que pour moi, il faut que dans toutes les écoles, même celles où il n'y a pas de diversité comme dans le fond du nord de l'Ontario que tu trouves le moyen de mettre les enfants en contact avec les gens d'ailleurs, par les livres par exemple. Il faut que les enfants voient que les gens d'ailleurs font différentes choses et qu'ils ne sont pas tous dans la pauvreté comme on le présente à la télé avec les organismes d'aide et leurs annonces publicitaires. Je sais qu'il y a des gens qui sont convaincus que tout le monde en Afrique vit dans des huttes. Il y a une éducation à faire avec nos enfants et certains adultes aussi. J'ai monté une bibliothèque avec des livres sur la diversité. C'est du travail, mais c'est important. Si les enfants sortent des livres et que tout ce que tu vois c'est du blanc, comment vont-ils se reconnaître ou voir que la diversité existe partout. Ça, ce n'est pas de l'inclusion. Et avoir un livre avec *un* enfant vietnamien comme personnage et que tu en parles, ça aussi c'est de l'exclusion. Quand tu fais de l'inclusion, tu n'en parles même pas, tout le monde est pareil. Tu n'en fais pas de cas. J'affiche la diversité tout le temps de sorte que ça fait partie de la norme et si je fais une fête spéciale, je fête toutes les fêtes à pied d'égalité ou pas du tout; sinon, je fais de l'exclusion.

Dans une école, une enseignante me dit « tu vois ce petit enfant, il est en chaise roulante et il est brun, qu'est-ce qu'on fait avec ? » Je lui dis « on fait qu'il se sente bien et qu'il est bienvenu ». J'en avais le cœur tellement gros d'une telle remarque! Pour moi, le fait de le faire ressortir comme ça veut dire qu'il est exclu. Des parents me disaient « je sais que je suis noir, je sais que je ne suis pas blanc quand je m'assois avec cet enseignant-là parce que je le sens, je n'aime pas ça qu'on me dise que je suis noir ; je ne suis pas noir, je suis brun, brun foncé, brun pâle mais pas noir ».

Est-ce qu'on dit à quelqu'un qu'il est blanc ? Il y a des choses que les gens disent sans s'en rendre compte et je pense pour ma part qu'il y a une éducation à faire dans ce domaine. Et j'endosse les propos de Jean-Pierre sur l'importance d'accompagner les gens venus d'ailleurs lorsqu'on les embauche, question de comprendre leurs modèles et de leur partager les nôtres. Mais le problème, c'est qu'avec toute la paperasse administrative, on n'a plus le temps de faire tout l'accompagnement qu'on aimerait réaliser. Je vois que vous faites tous oui de la tête!

En tout cas, moi, face à la question des entrevues soulevée par Jean-Pierre, je les aidais à se préparer; je leur montrais comment se présenter, je leur expliquais comment s'habiller, je leur disais où trouver des vêtements moins chers pour être chics; bref, je les encadrais du mieux que je le pouvais pour qu'ils aient une chance. J'arrête ici.

Moi

Je trouve cela très intéressant Marguerite que tu soulèves l'idée qu'il n'y a pas de mécanismes qui ont été mis en place par le ministère dans ses politiques sur les traumatismes des enfants. Et quand on entend l'exemple de Merlot sur l'enfant et son dessin, je réalise que l'on doit se sentir très peu équipé pour faire face à de telles situations.

En revenant aux politiques, je note que vous ne me parlez pas beaucoup des politiques relatives à l'inclusion, la diversité ou l'équité, mais je remarque aussi que c'est parce que vous étiez un peu comme dans un entre deux. Au cours de vos années de travail et jusqu'en 2009, c'est la politique de 1993 sur *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires* qui était en vigueur⁷⁴. Il s'agit là d'une politique qui a subi un long processus de révision puisque c'est seulement en 2009 que la Stratégie

⁷⁴ Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1993

ontarienne d'équité et d'éducation inclusive a pris place. Je constate, à vous écouter, que le concept d'inclusion était déjà dans votre discours même si la politique en vigueur (celle de 1993) ne mettait pas l'accent sur cette idée. Depuis 2009, et certains d'entre vous devraient la connaître, car vous étiez encore dans les écoles, le ministère a mis sur pied une stratégie d'équité et d'éducation inclusive par l'intermédiaire de laquelle il demande aux conseils de se doter d'une politique d'équité et d'éducation inclusive, d'élaborer un plan de mise en œuvre et de les publier sur leur site web. Pour encadrer vos conseils dans l'élaboration de leur politique, le ministère a publié *Comment tirer parti de la diversité – Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* ainsi que les *lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, 2009b). Et il a aussi publié la nouvelle *Note 119 de Politique/Programmes* dont la fonction est de préciser les exigences de mise en œuvre de la stratégie par les conseils (2009c). Je constate que vos anecdotes et interventions ne s'éloignent pas de l'esprit de cette stratégie, sans nécessairement que vous utilisiez le vocabulaire ministériel.

Ainsi, dans la vision du ministère, la diversité est une valeur qui «présente une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société» ; l'éducation inclusive est «basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves». (2009a, Stratégie p. 4). La stratégie vise à «réduire les écarts en matière de rendement des élèves en identifiant et en éliminant les préjugés, les obstacles et les dynamiques de pouvoirs qui pourraient limiter les possibilités d'apprentissage, de croissance des élèves et les empêcher de contribuer pleinement à la société» (2009b, Lignes directrices p. 11). Le ministère poursuit l'engagement pris en '93 en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle et promeut une «approche qui permettra de déceler et d'éliminer les problèmes de discrimination et les obstacles systémiques» pour que tous les élèves se sentent bien accueillis et acceptés (2009c, Note 119, p. 3). Il a intégré l'éducation antidiscriminatoire dans les programmes-cadres révisés et consolidé ses projets en 2012 par la *Loi 13 (loi pour les écoles tolérantes)* qui comporte un ensemble de directives administratives (Notes 128 sur les codes de conduites⁷⁵ et 144⁷⁶ sur la prévention de l'intimidation) à l'intention du personnel scolaire.

Dans cette perspective, le ministère croit que les leaders scolaires seront en mesure de mettre en place les stratégies d'accueil et de respect de la diversité nécessaires à la réussite de tous les élèves. Ce que le ministère ne réalise pas cependant, c'est le temps requis pour la mise en place de ces stratégies considérant que votre horaire est déjà chargé.

Je remarque aussi qu'à partir de ces extraits, il est possible de se rendre compte que le ministère utilise les termes accepter, accueillir, inclure de façon récurrente, mais sans nécessairement préciser le sens à leur accorder et...

Oui Jean –Pierre ?

Jean-Pierre

Je voudrais dire, par rapport à la *Loi 13*, qu'il y a eu une formation provinciale pour toutes les personnes à la direction et elles ont reçu un cartable qui leur précise toutes les procédures à suivre en cas de problème lié à l'intimidation et avec ça, qu'il a fallu réviser tous les codes de conduite de chaque conseil et de chaque école, entre autres. C'est un exemple qui montre comment s'exerce la priorité d'une stratégie et/ou d'une Loi au ministère : quand il y a une formation provinciale généralisée pour toutes les

⁷⁵ ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012c

⁷⁶ ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012d

directions d'école alors cela signifie que c'est une stratégie importante et qu'on n'a pas le choix de la mettre en œuvre dans les délais prescrits.

Moi

Intéressant ce que tu soulèves et d'ailleurs j'aimerais reprendre cette discussion sur les priorités en matière de politiques lors d'une prochaine rencontre, car il nous faudra bien aborder cette question de mise en œuvre des politiques et des problèmes que cela peut vous causer parfois. Mais pour l'instant, je voudrais poursuivre sur les perspectives du ministère en matière d'inclusion et de diversité à partir des idées issues des documents et dont j'ai parlé précédemment.

Quand je regarde attentivement les énoncés du ministère en matière d'équité et d'éducation inclusive, je retiens, par exemple, que la stratégie repose sur une valeur, à savoir celle de diversité. Pour ma part, j'ai de la difficulté à considérer la diversité comme une valeur. Elle m'apparaît être une notion floue que l'on décrit comme une gamme de qualités et d'attributs dans un groupe. Qualité de ??? Attributs en fonction de quoi ???

Or, souvent l'idée de diversité en éducation est associée à ce qui fait problème (violence, harcèlement, échec) et ce qui fait problème : c'est l'élève qui reçoit le message qu'il est divers, c'est-à-dire non semblable aux autres⁷⁷. Que fait-on avec le jeune qui n'entre pas dans les normes, comme le demande Kariat, alors que le ministère considère que l'éducation inclusive est basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. Et je suis de l'avis de Kariat qui nous a fait remarquer que, si je t'accepte, je pourrais aussi ne pas t'accepter. Acceptation et inclusion, mais comment puis-je t'inclure si j'ai la possibilité de t'accepter sous conditions? Dislocation!

Or, toujours selon le ministère, (et je reprends ici ce que je disais précédemment en citant les textes) cette éducation inclusive vise l'identification et l'élimination des préjugés, des obstacles et des dynamiques de pouvoirs et s'engage, en matière d'équité ethnoculturelle, à promouvoir une approche qui permettra de déceler et d'éliminer les problèmes de discrimination et les obstacles systémiques liés à l'antiracisme etc. Ce sont des mots qui véhiculent un discours optimiste, positif et plein de bonnes intentions, mais qui méritent certainement qu'on y jette un regard critique.

De fait, je constate qu'il est très difficile de parler ouvertement de discrimination et de racisme dans le milieu scolaire. Vous n'avez pas parlé en ces termes même si vous avez laissé sous-entendre qu'il y avait une sorte de discrimination dans l'embauche des personnes immigrantes au sein des conseils, par exemple. Jean-Pierre et Marguerite en ont fait la remarque. Pourtant, en fonction du renouveau actuel de la stratégie de leadership, le ministère souhaite un renforcement des capacités des leaders à prendre part à des «conversations courageuses» par, entre autres, une remise en question des présuppositions individuelles et organisationnelles⁷⁸. Mais pour avoir des conversations courageuses, il faut avoir les outils et le temps et la volonté politique pour le faire, il me semble. Et parle-t-on ici de conversations courageuses qui portent sur l'identification et l'élimination des préjugés, des obstacles et des dynamiques de pouvoirs telles que souhaitées par la stratégie d'équité ? Je m'interroge! Ou encore de conversations courageuses qui questionnent la notion d'acceptation de l'autre ?

Dans ce cas, une conversation courageuse pourrait certainement être initiée à partir de la question de Marguerite : «est-ce que l'on dit à quelqu'un qu'il est blanc ? ». Je vais revenir à cette question plus tard car je la considère courageuse et importante.

⁷⁷ Dhume, 2009, p.20

⁷⁸ ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012b

Vos commentaires m'apprennent beaucoup, car je n'ai jamais travaillé ou même vécu dans un milieu si diversifié, je reviens donc à ce que vous soulevez comme, par exemple, la position de Marguerite qui dit : «quand tu fais de l'inclusion, tu n'en parles même pas, tout le monde est pareil. Tu n'en fais pas de cas. J'affiche la diversité tout le temps de sorte que ça fait partie de la norme». Tout comme Jean-Pierre qui souligne que dans la région de Toronto, «c'est tellement multiculturel à l'extérieur de l'école que l'on a tendance à accepter tout ce multiculturalisme à l'école même». La diversité comme norme. C'est ce qui se passe dans certaines écoles, d'après ce que vous me dites.

Pourtant, Jean-Pierre est assez précis quand il nous rappelle que l'inclusion est trop souvent synonyme d'intégration et que l'intégration ne se fait pas dans le sens de l'accueil de l'autre en tant qu'autre. Dans le cas de l'intégration, c'est comme si l'autre entre dans mon monde sans que le sien m'intéresse ou m'influence. Essentiellement dans ce cas, il n'y a pas de remise en cause des rapports de pouvoir, il y a *statu quo*⁷⁹. C'est une forme de cohabitation culturelle qui se veut neutre et non menaçante. Pourtant, l'inclusion est plus complexe et porte en elle certaines exigences.

Ainsi, l'inclusion, c'est quelque chose qui prend du temps, qui nécessite l'apprentissage de la gestion des conflits, qui oblige à considérer que les difficultés des enfants sont transitoires⁸⁰; qui demande la participation des parents qui sont les modèles comme le souligne Merlot et un personnel qui travaille en collégialité et qui se défait des barrières dont parlait Jean-Pierre : *mes élèves, ma classe et mes bébelles*. L'inclusion ne se porte donc plus exclusivement sur l'enfant, mais devient une façon de penser l'école en tant que milieu inclusif et qui concerne tout le personnel scolaire⁸¹. C'est ce que tu soulignes Jean-Pierre avec ta remarque sur l'exclusion naturelle des Aides-Enseignantes ou Merlot quand tu prends la peine de mentionner que la secrétaire et le concierge ont été inclus dans la vision et les actions entreprises à l'école. L'inclusion, c'est reconnaître les contraintes structurelles qui limitent la diversification au niveau des décideurs/gestionnaires du système.⁸² J'apprécie le fait que vous ayez soulevé que l'inclusion, c'est par tous et pour tous, car il me semble que par habitude, dans le système scolaire quand on parle du «personnel» on se réfère bien souvent uniquement qu'au personnel enseignant.

Donc, l'inclusion signifie qu'aller au-delà des différences ne signifie pas de les éliminer mais bien de les tisser dans la fibre même de la communauté scolaire qui devient un groupe qui va au-delà des différences individuelles⁸³. L'inclusion permet à tout enfant «quelles que soient les valeurs dont il est porteur, de réussir à s'approprier les savoirs et les codes culturels de la société dans laquelle il est amené à vivre et à grandir afin qu'il puisse exercer son rôle de citoyen»⁸⁴. Remarque qui me fait penser à la perspective de Merlot quand il nous disait, lors de notre première discussion, que «c'est d'aller au-delà de ses convictions et tenter d'aller chercher l'autre et non pas juste d'avoir des convictions culturelles qui font que tu ne déroges pas de cela et que tu veux amener l'autre dans tes convictions culturelles; c'est pas ça. C'est de rendre l'autre à l'aise pour le faire cheminer et ça, c'est un long processus». Il y a dans cette remarque une forme d'accueil qui rejoint cette idée que l'enfant s'approprie les codes de la nouvelle culture tout en étant respecté dans son identité personnelle et culturelle comme s'il y avait une sorte d'hybridation.

Mais il y a aussi retour de pendule : qu'est-ce que j'apprends de cet enfant, de ses parents, des communautés élargies qui peuplent l'école ? Comment vais-je réaliser ma propre hybridation ?

⁷⁹ Dalley, 2014

⁸⁰ Bélanger, 2014

⁸¹ Daley, 2008

⁸² Blackmore, 2006

⁸³ Vienneau, 2002, p. 258

⁸⁴ Kerzil et Vinsonneau, 2004, p. 47

Marguerite qui ne dort pas la nuit et se demande comment s'adresser aux parents. Cela demande que l'on se distancie de ses propres façons de faire et que l'on s'observe. Ce qui me ramène à la question de Marguerite : «Est-ce qu'on dit à quelqu'un qu'il est blanc ? »

C'est une question très pertinente qui nous entraîne directement dans ce que les chercheurs nomment la blancheur «*whiteness*». Et cette question devient une question dérangeante, car on est tellement blanc qu'on oublie que l'on est membre d'une race nous aussi. On est la norme, on est des humains ordinaires⁸⁵. Au Canada, on habite dans un pays «sans race» où la réussite se fonde uniquement sur les efforts individuels et où ceux qui ne réussissent pas sont responsables de leur échec⁸⁶ (méritocratie). On ne parle pas des privilèges rattachés à cette blancheur⁸⁷, l'école étant un milieu neutre où les questions de genre, de race et de classes sont inexistantes⁸⁸. On ne fait pas de réflexion collective sur la situation des peuples autochtones que l'on a éliminés de la Constitution canadienne alléguant que notre pays est issu du labeur et de la vision des deux peuples fondateurs; ces fondateurs qui de fait étaient des colonisateurs de France et de Grande Bretagne, originellement en tout cas. De cette manière, la blancheur est devenue naturelle, invisible⁸⁹, structurelle, institutionnelle et culturelle⁹⁰.

Quant au milieu scolaire en tant que tel, j'ai tendance à me rallier à mon ancien collègue du ministère, Paul Carr⁹¹, quand il signale que la question de la blancheur et des privilèges est évacuée des politiques et des stratégies éducatives puisque jugée non pertinente. Le système étant lui-même promoteur de l'idée de méritocratie; l'idée même que ce système ignore la réalité du racisme n'est pas présente, car le système se considère sans préjugés⁹². D'autres chercheurs confirment que le racisme institutionnalisé existe et ils dénotent que la difficulté de mise en œuvre d'une éducation antiraciste à l'école se heurte souvent aux biais des éducateurs eux-mêmes⁹³. Et qu'en est-il des attributs d'un bon leadership validés et reconnus dans un milieu éducatif encore fortement lié aux perspectives patriarcales?⁹⁴

C'est à tout cela que me fait penser le «Je t'accepte» soulevé par Kariat. Et dans cet ordre d'idée, je lisais hier quelque chose qui m'a fait réfléchir. C'est un livre qui relate un dialogue entre Morin et Ramadan *Au péril des idées* (2014) et en cours de route, Ramadan dit ceci,

Il faut, en somme, que l'Occident et tous les colonisateurs historiques se décolonisent eux-mêmes de leurs réflexes colonisateurs. La colonisation fut la colonisation politique et économique des colonisés, mais elle fut aussi la colonisation psychologique et intellectuelle des colonisateurs, dont elle a façonné le regard biaisé sur autrui (p. 243).

Cela m'a fait beaucoup réfléchir sur l'influence des événements qu'un passé lointain peut avoir sur soi et cela me ramène à toute cette question de *visage* chez Lévinas (1982) ou d'hospitalité chez Derrida (Dufourmantelle, 1997) ou sur le comment faire pour réussir à se décoloniser, se déconstruire soi-même.

⁸⁵ Frideres, 2007; Comeau, 2007; Caouette et Taylor, 2007

⁸⁶ Carr, 2007

⁸⁷ Li, 2007; Lorcerie, 2002

⁸⁸ Blackmore, 2010

⁸⁹ Knight, 2008

⁹⁰ James, 2007

⁹¹ Carr 2006, 2007, 2011

⁹² Tronto, 2009

⁹³ Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Nagel, 1994; Potvin et Carr, 2008; Young, 2010

⁹⁴ Blackmore, 2006, 2010

Je m'arrête ici, j'ai parlé assez longuement à ma façon sur la question de l'accueil de la diversité.

On se revoit plus tard cet après-midi et on va parler de ?

Marguerite

J'aimerais maintenant que l'on aborde la question de la francophonie. Jean-Pierre laissait sous-entendre que dans les milieux homogènes, il est possible que ce soit différent quand on se réfère à la diversité; alors, je suggère que l'on échange sur l'école de langue française et du comment de son mandat quand on est dans un environnement si diversifié.

Décantation

L'accueil (4)

Ma réflexion se développe en quatre temps. J'aimerais d'abord réfléchir à l'anecdote de Merlot sur le dessin de l'enfant; puis je démontre comment le mot accueil prend forme quand on passe à l'action, c'est-à-dire que l'on se met en position d'accueillir (passage du mot au verbe). Je poursuis ma discussion sur la question de blancheur que je veux explorer davantage et sur laquelle je réfléchis, à la fin, sous l'angle du *care*.

En premier....

Il est difficile de passer sous silence l'anecdote de Merlot à propos du dessin de l'enfant. On peut y voir l'horreur à laquelle certains de ces enfants ont été soumis ainsi que l'impuissance de l'ensemble de l'auditoire face à cette situation. Merlot exprime bien sa vulnérabilité et souligne comment cet évènement a changé le regard qu'il portait sur cet enfant. Il n'a aucun moyen de savoir comment l'enfant a pu assimiler et accommoder une telle violence. Intéressant de voir comment Marguerite avait réussi à trouver, dans la communauté élargie, des programmes d'aide pour les enfants qui ont dû vivre des situations de violence extrême dans leurs pays d'origine. Marguerite est bien sensibilisée à ce phénomène. Intéressant aussi d'entendre Merlot dire qu'il n'y a pas de procédure qui encadre ça et qu'il n'en veut pas d'ailleurs. Comme si la redevabilité ne pouvait aller jusqu'à obliger la direction à remplir de la paperasse sur un tel évènement. Il n'y a pas cependant de lieu d'échange, dans l'ensemble du système, pour que les directions puissent partager leur expérience face à de telles situations. Kariat fait peut-être allusion aux besoins des enfants, mais c'est par des propos d'ordre général (comment faire avec le budget pour...). Difficile, suite aux commentaires de Jean-Pierre de savoir s'il a vécu ou a été sensible à de tels événements.

En second...

Une question de Kariat retient mon attention: «comment faire pour aider une personne à accueillir la différence?» Je contre cette question : Est-ce quelque chose qui peut être (dé)montré?

Car, accueillir, c'est tout autant l'enfant (dans son tel quel) que ses parents, puisque le parent est le modèle comme le soulève Merlot; accueillir, c'est aussi envers tous les membres du personnel pour qu'ils se sentent inclus dans la communauté de l'école comme le mentionne Jean-Pierre; accueillir nécessite une connaissance et une compréhension des communautés, de leurs dynamiques, de leurs référents culturels ou religieux. Marguerite, Merlot et Jean-Pierre sont éloquents à ce sujet. Accueillir, c'est aussi, tel que le mentionne Kariat, avoir une vision de système qui donne suffisamment de latitude pour que le gestionnaire puisse inclure l'enfant qui ne rencontre pas toutes les normes. Ce synopsis brossé à partir des propos des directions permet de saisir que le sens qu'ils donnent à l'accueil est généralement dans une vision d'inclusion.

L'accueil ne trouve pas sa place dans la stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, car celle-ci, dans ses termes et sa logique discursive, s'appuie sur un cadre juridique, l'accueil dans les textes ministériels est donc fondé sur ce qui est juste. Or l'accueil de l'Autre s'exprime essentiellement par la qualité des relations qui s'établissent entre les personnes et prend forme grâce à des actions et des attitudes particulières que l'éthique et la théorie du *care* permettent de nommer.

C'est ainsi que je relève, à partir des propos tenus que :

- Accueillir prend du temps : Marguerite qui va «aux services le mercredi, aux réunions communautaires et dans le milieu pour comprendre la pauvreté ou prendre le pouls des services offerts ». Il faut se renseigner, se déplacer, en soirée ou en fin de semaine.
- Accueillir demande de la patience et de la prudence : Merlot indique que «c'est un long processus épuisant pour tout le monde », «surtout ne pas appliquer les règlements sans les adapter» ou encore «ça demande du doigté»; Marguerite «il faut prendre le temps de se présenter et de se rendre accueillant (en référence aux familles anglophones qui sont confrontées à l'installation d'une école de langue française dans leur quartier).
- Accueillir présuppose que l'on se mette dans la peau de l'autre et que l'on ait pris une distance par rapport à soi et ses présumés : Jean-Pierre souligne que «de penser que parce que nous on bouge (...) on va vite (...) on est meilleurs, je ne suis pas convaincu de

cela» ou encore « bien sûr, ce n'était pas organisé à ma manière». Merlot : «l'enfant a faim, on ne veut pas l'envoyer au bureau, c'est humiliant»; Marguerite : « pour moi le faire ressortir comme cela veut dire qu'il est exclus»; Kariat : «je pense qu'on devrait avoir la délicatesse de comprendre l'accueil de l'autre»; Merlot : « il faut être attentif et ne pas brusquer les choses» et «ça prend du flair pour voir cette souffrance-là», «ça demande beaucoup de doigté d'aller chercher la confiance des parents qui ont des réflexes de peur».

- Accueillir s'appuie sur l'humilité et la sensibilité ; Merlot : «pour moi, ce sont de grandes leçons de vie»; Kariat : « c'est de s'enrichir mutuellement et s'affirmer dans cette différence» puisque l'accueil porte en soi une exigence «de réciprocité et de négociation d'un espace qui soit *entre* les deux cultures» (Dalley, 2003, p.78).
- Accueillir se fait par l'entremise d'un ensemble d'actions et d'activités soutenues et continues qui nécessitent une réflexion constante sur sa démarche et que les directions illustrent par ces verbes *j'ai découvert, j'ai réalisé*, il faut *intervenir* pour, *adapter* les règlements; *mettre des mécanismes* en place et aussi demander la question : *à qui suis-je fidèle ?*

Que de nuances liées à ce simple verbe : accueillir! Que de travail pour arriver à réaliser l'accueil. Il n'y a pas de magie. Il y a un regard lucide jeté sur la pertinence de l'action à entreprendre et les balises qui l'accompagnent. L'accueil de la différence ne relève pas du droit à la différence, ils n'utilisent pas ce mot. Il s'agit bien de l'accueil de l'Altérité «qui ne peut plus se penser à partir de la logique du Même, mais à partir de l'Autre dans sa totale liberté et responsabilité» (Pretceille, 2011 p. 69). L'Autre et son visage, l'Autre dont je suis responsable, l'Autre/enfant qui arrive à l'école avec ses Autres (les parents et les communautés) avec lesquels tout le milieu scolaire doit harmonieusement composer si finalement on se définit comme une école accueillante, «une école qui a une âme» comme le dit si bien Jean-Pierre.

En troisième ...

Intéressant de constater que Jean-Pierre, par exemple, pense qu'on ne cherche pas à «assimiler l'enfant et le rendre comme nous. De toute façon, ce n'est pas trop problématique dans la

région de Toronto, car c'est tellement multiculturel à l'extérieur de l'école que l'on a tendance à accepter tout ce multiculturalisme à l'école même». Dans une telle perspective, la question de blancheur ne se pose pas dans sa gestion de l'école.

Et même si les directions constatent, par exemple, que peu de personnes immigrantes occupent des postes de gestionnaires, jusqu'ici leurs commentaires sur le milieu diversifié ne laissent pas présumer qu'elles sont prêtes à discuter de l'existence d'une discrimination institutionnelle. Et pourtant, la justification apportée par le cadre supérieur à la question de Jean-Pierre sur l'absence d'embauche de personnes immigrantes reflète précisément la perspective de Blackmore (2010) qui rapporte qu'étant donné que «*Others embody difference, their under-representation of leaders is due to their lack of what is required by being the other. It is the others problem, to be resolved by improving their individual or collective capacities to meet the norm*»⁹⁵ (p. 50). Privilèges, pouvoirs, discriminations, normes dominantes, ensemble de termes qui ne font pas nécessairement partie de leur vocabulaire.

Pourtant, quand on travaille dans un milieu pluraliste, il est pratiquement impossible de ne pas être confronté à nos propres privilèges comme Merlot qui nous dit : « j'ai été gâté, j'ai à redonner parce que j'ai vu des gens qui étaient vraiment complètement dépourvus de tout » ou encore aux préjugés et aux limites structurelles comme Kariat qui s'interroge sur la répartition des ressources et sur la tension entre sa fidélité à l'enfant ou au conseil. Les directions laissent aussi filtrer que les questions de racisme ou de discrimination seraient moins présentes à l'école même, mais plus discernables au niveau du système⁹⁶.

Malgré le fait que le ministère souhaite que le milieu scolaire contribue à « l'identification et l'élimination des préjugés, des obstacles et des dynamiques de pouvoirs », les mécanismes ne sont pas décrits, proposés, actualisés. Il y a, d'une part, la réalité du terrain telle que décrite par les directions, il y a, d'autre part, les critiques et les constats des chercheurs et il y a, finalement, les intentions du ministère. Rien de cela ne se rejoint. Seule la réussite de l'élève

⁹⁵ Essentiellement, Blackmore soulève que ce sont les Autres, eux-mêmes, qui sont responsables de cette situation puisqu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour occuper les postes de leadership.

⁹⁶ Je voudrais mentionner ici que je n'investiguerai pas ces questions plus en profondeur étant donnée qu'elles ne sont pas l'objet de ma recherche.

est au cœur de la démarche et cette réussite repose particulièrement sur la performance académique et l'adaptation aux règles démocratiques telles qu'actualisées dans les écoles, règles centrées sur le droit, la justice égalitaire.

En quatrième...

Il y a, par exemple, un écart entre les propos neutres de Jean-Pierre, de Kariat et partiellement de Merlot et ceux, plus critiques, de Marguerite. Si le leadership éthique, (discuté dans la section sur le *care et l'éducation*, p. 36) se construit à l'aide de l'articulation d'une éthique critique soit une éthique qui questionne les privilèges, les non-dits, les confort et la blancheur, force est de constater qu'au niveau des situations de discrimination et d'antiracisme, les directions sont relativement silencieuses. Est-ce une question de prudence, ou de non perception de la pertinence, ou d'inconfort devant ce thème pour lequel on ne se sent pas qualifié pour donner une réponse adéquate (relation avec la chercheure) ? Marguerite est plus explicite que ses collègues et montre un engagement actif dans sa lutte contre les structures. Marguerite se décrit comme rebelle et elle dit ce qui la dérange.

Ses remarques accentuent la pertinence de la composante critique de la théorie morale du *care*, critique, je le rappelle, qui situe la problématique autant au niveau du genre, qu'à celui de l'organisation sociale dominée par une vision du droit axée sur l'impartialité. Cette posture est fortement décriée par critiques féministes et les critiques des écologistes. À cet effet, Blackmore (2010) invite à réfléchir sur la place de l'Autre, celui qui a une race, celui qui a un genre, celui que l'on dit différent, celui envers lequel il est possible d'être condescendant et, dans le cas des directions d'école, c'est Marguerite qui a davantage concrétisé cette réflexion dans ses propos.

Il m'apparaît que si l'intention du ministère est d'encourager le questionnement sur les iniquités en matière de pouvoir, il revient au ministère de favoriser, dans l'organisation scolaire dans son entier, la mise en place de mécanismes qui favorisent l'actualisation de changements structuraux jugés nécessaires ou pertinents par les premiers intéressés à savoir les gens de l'école : les enfants, leurs parents, le personnel, etc. Les conversations suivantes permettent de réaliser comment cette écoute s'actualise (ou non) à l'école et dans le système scolaire.

Et l'école de langue française dans tout ça? (5)

Moi

Ça y est, nous sommes prêts à repartir notre dialogue. Comme souhaité par Marguerite, on aborde la question de l'école de langue française en milieu minoritaire, en Ontario. Et je me suis dit que pour faire changement, je vous donnerais la transcription de l'enregistrement d'une conversation sur cette thématique de l'école de langue française que j'ai eue avec Hildegarde⁹⁷, une de mes amies chercheuses.

Alors voici ce texte, je vous demanderais de bien vouloir le lire et nous pourrions, par la suite, le nuancer à partir de notre propre expérience.

En conversation avec Hildegarde

Moi. Bonjour Hildegarde, et merci d'avoir bien voulu passer cette période de temps avec moi pour que nous parlions de l'éducation en langue française en Ontario.

Hildegarde. De rien, de rien. Ça me fait toujours plaisir de partager sur ce sujet qui m'intéresse au plus haut point.

Moi. Voici. Peux-tu me brosser un certain portrait de ce qui caractérise l'éducation en langue française en Ontario: sa raison d'être, ses réalités démographiques et linguistiques, la situation dans le Centre de la province; c'est vaste, je le sais, mais commence, puis je verrai bien comment on peut naviguer ensemble. Je m'attends, il va de soi, à ce que tu t'inspires aussi des écrits et propos de certains collègues chercheurs dont les préoccupations cernent cette problématique.

Hildegarde. Je vois. Alors peut-être pourrions-nous commencer par le mandat de l'école, car je ne voudrais pas discuter ici des aspects juridiques et constitutionnels. Donc, par rapport au mandat, il est très fréquent de lire que les conseils scolaires et l'école de langue française ont un triple mandat : celui d'instruction dans la langue de la minorité, celui de la transmission culturelle et celui lié à la vitalité communautaire. Ce triple mandat invoque trois idées majeures avec lesquelles les écoles doivent composer : il y a ainsi le sujet des compétences langagières, mais il y a aussi toute la situation de la réalité sociale de la langue et de l'identité et il y a la question de la ou des communauté(s) francophone(s). Et j'avoue que cela peut devenir très compliqué.

Moi. Oui, je comprends et je ne pense pas qu'on ait le temps de nuancer chacune de ces idées mais, par exemple, depuis leur création, on constate le nombre d'école qui ont vu le jour depuis 1998 dans les conseils scolaires de la région Centre, j'en déduis qu'il y a beaucoup de familles francophones dans cette grande région; il y aurait donc une certaine communauté! Même si je sais, avec mon travail en aménagement linguistique et au collège des Grands-Lacs, qu'il serait plus pertinent de parler des communautés.

Hildegarde. Effectivement, tu as raison à la fois sur l'importance de pluraliser la notion de communauté et sur l'accroissement du nombre d'élèves inscrits dans les écoles. Cette augmentation rapide a, entre autres, été facilitée par la *Politique sur l'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario* (2009d). En s'appuyant sur la nouvelle définition de «francophone⁹⁸», les conseils ont pu alléger le processus d'admission des enfants de parents qui ne sont

⁹⁷ Personne imaginaire.

⁹⁸ Est considérée *francophone* selon la nouvelle définition inclusive de francophone (DIF) une personne dont la langue maternelle est le français, une personne dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais mais qui a une connaissance

pas ayants droit (selon l'article 23 de la Charte) ouvrant ainsi l'accès à l'école aux enfants de parents issus de l'immigration francophone. Ce qui en soi n'est pas mauvais.

Moi. D'accord, mais j'ai l'impression qu'il y a deux problématiques dans une seule quand on parle de langue française, l'admission à l'école et la langue parlée, en réalité. Il ne faut pas se cacher que les francophones dit de «souche» ont une réalité linguistique particulière et

Hildegarde. Absolument et je comprends la préoccupation de cette élite franco-ontarienne qui s'est battue pour obtenir la gestion scolaire pour pouvoir, grâce aux institutions qu'elle pouvait diriger, assurer la survie de la langue, de la culture et de la mémoire collective (Garneau, 2010). Il y a effectivement une menace et cela est dû, tout simplement, à l'éparpillement géographique et au vieillissement de la population francophone. Il y a conséquemment, de plus en plus de foyers mixtes/exogames⁹⁹ et il est démontré que plus de 7 enfants sur 10 âgés de moins de 18 ans vivant au sein de ces familles se sont vus transmettre l'anglais comme langue maternelle et si ce chiffre est représentatif de l'ensemble de la province, il n'en demeure pas moins que pour Toronto, seulement 19% des enfants ont un parent de langue maternelle française et, ce qui est unique à Toronto, c'est que près 25% des enfants vit avec un parent de langue française et l'autre parle une langue tierce (Corbeil et Lafrenière, 2010). Donc, au-delà de la question des familles exogames, il y a la perte de transmission de la langue d'une génération à l'autre et conséquemment une réalité d'assimilation de la population francophone. C'est un peu rapide comme raisonnement, mais je pense que ça permet de dégager l'inquiétude des élites francophones au moment de la création des conseils qui souhaitaient non seulement obtenir la gestion scolaire mais surtout de se doter de mécanismes de vitalité et de viabilité. Tu en sais quelque chose avec ce que l'on t'a demandé d'accomplir lors de la conception de la *Pal* et tout ce qu'elle a entraîné de productions (politiques, stratégies pédagogiques, directives, etc.) parce qu'il ne faut pas oublier que les conseils scolaires et les écoles doivent aussi assurer la réussite des élèves telle qu'entendue par le ministère. Elles doivent donc mettre en place les stratégies d'acquisition des compétences langagières qui vont rendre les écoles compétitives sur le marché scolaire. C'est une question de survie du système francophone.

Moi. Et effectivement, les conseils scolaires, à cause de l'étendue de leurs territoires, font face dans certaines régions à une sérieuse problématique d'assimilation, je le voyais à Pénétanguishene, par exemple. Tandis qu'à d'autres endroits de ce territoire, la problématique est celle de l'accueil des immigrants et comme le souligne Foucher (2010) un mandat «d'intégration de personnes qui ne sont pas historiquement issues de la communauté minoritaire» (p. 164) s'ajouterait aux autres mandats mentionnés précédemment.

Hildegarde. Et tu sais bien maintenant, que l'un des problèmes perçus, du moins dans les discours, est cette question relevée par Labrie (2010) qui indique que la *Pal* propose «une définition de la construction identitaire favorisant le singulier et le monolithique» (p. 33). Tandis que Bélanger (2007) soulève la question de la langue parlée par les enfants et de la dévaluation que cette langue subit au sein de l'école.

Moi. Je sais, je sais et il me semble quand même pertinent de relever que malgré les critiques des chercheurs, les gestionnaires responsables de l'éducation en langue française au ministère poursuivent quand même sur la visée initiale et ont publié *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française : Cadre d'orientation et d'intervention* (2009e) dont l'intention est de «vouloir préserver la profonde originalité de la culture

particulière du français comme langue officielle et qui utilise le français à la maison y compris les immigrants récents en Ontario pour qui le français est la langue d'intégration (OAF, 2013, p. 31).

⁹⁹ Union/mariage entre membres de groupes linguistiques différents (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 17)

francophone de la province et assurer le renouvellement de son expression dans le temps et l'espace, en particulier par les apports de population de langue française de toutes origines» (p.9). Ainsi, malgré le souhait d'accueil et de respect de la diversité, le mot culture est encore au singulier; et ce, à la fois dans le titre et dans le texte. Et ces publications ont paru 5 ans après celle de la *Pal*; que penser?

On pourrait croire, comme le pense Bélanger (2007) que l'école est élitiste et minorise tous les faits liés à la diversité ?

Hildegarde. Mais cette attitude est peut-être légitime. Farmer (2010) tout comme Drolet, Garneau et Dubois (2010) soulignent que l'immigration provoque une transformation des milieux francophones minoritaires qui ont tendance à se protéger et à se définir à partir de leurs frontières linguistique et culturelle, ce qui a pour conséquence que l'on repousse cet Autre que l'on veut accueillir par un repliement sur soi. C'est peut-être cela que les écrits reflètent. Il y a comme une recherche d'un idéal francophone à reproduire, à construire, à perpétuer... tout en étant accompagné par un souhait d'accueil à la diversité.

Moi. Mais tu sais que cet idéal se confronte à une réalité particulière qui est celle que le français est souvent une langue seconde pour les élèves des écoles puisque pour la majorité d'entre eux (je ne parle pas ici des jeunes issus de l'immigration), le français est une langue qu'ils ne parlent pas à l'entrée à l'école ou encore à la maison. Ces jeunes sont bilingues et ce bilinguisme est en opposition avec le discours mono linguistique officiel. D'ailleurs, Gérin-Lajoie, de par ses nombreuses recherches sur le sujet (par exemple, 2011, 2007 et 2003) et Duquette (2006) soulignent que l'identité bilingue n'est pas nécessairement synonyme d'assimilation ou de non attachement à la francophonie. Mais l'identité bilingue des jeunes est souvent perçue comme problématique à l'école. Combien de fois l'école insiste-t-elle, avec toutes sortes de récompenses, pour que les jeunes parlent en français partout dans l'école et non seulement dans la salle de classe!

Hildegarde. Alors, de façon critique, peut-on considérer que les institutions francophones sont principalement axées «sur les origines canadiennes-françaises et sur l'appartenance à un certain passé (...) [avec] une orientation de type universaliste aveugle aux différences» (Pilote et Magnan, 2008, p. 299); je me le demande ? J'ai bien envie de te laisser sur cette question et tu verras bien si elle est pertinente ou non. À la prochaine!

Moi. Merci Hildegarde, il me semble bien que l'on soit allé à l'essentiel. Je sais que tout pourrait être nuancé, mais j'apprécie beaucoup notre échange et tu me laisses avec une question percutante.

Moi

Comme vous le remarquez, Hildegarde et moi avons tracé un certain portrait de la situation des écoles de langue française. Je voudrais vous entendre maintenant. Vous avez vécu la création des conseils scolaires de langue française et vous avez travaillé dans un nombre important d'écoles et toujours dans la RMT ou la région Centre. Certains d'entre vous ont connu les écoles dont les élèves provenaient de communautés canadiennes-françaises de souche, si je puis dire. Il m'apparaît que vous pouvez offrir quelques nuances aux propos que vous venez de lire. Qui commence ?

Jean-Pierre

Vous me connaissez, je suis tellement organisé que j'ai pris des notes en lisant cette conversation avec Hildegarde et j'aimerais reprendre certaines idées à partir de trois éléments. Il y a la question du personnel enseignant, il y a la question de l'étiquette identitaire et il y a le bilinguisme que vous avez

mentionné. Je me dis qu'à partir de ça, vous pourrez ajouter, nuancer et on verra bien où ça va nous mener !

Quand je parlais du milieu multiculturel de Toronto, je me disais que le fait d'être dans un milieu autant multiculturel, ce n'est plus problématique de savoir si on va perdre notre identité de franco-ontarien, de francophone, de canadien, ce n'était plus là ce genre de question chez le personnel. Ce n'est pas le genre de questionnement. D'autant plus que parmi un personnel de plus de 20 personnes, je n'avais que deux membres dans une relation homogène de québécois ou franco-ontarien. Les autres couples étaient des mariages exogames. Les 2-3 membres du personnel qui arrivaient du Québec que tu embauches comme ça au début de l'année – parce qu'il faut souvent faire ça – ces jeunes qui sortent de la fac, ultra dynamiques qui veulent faire un an ou deux et même pas un an dans la région, qui veulent travailler en milieu multiculturel, venir apprendre l'anglais donc qui ont une ouverture par rapport à ça; alors de leur part, c'est l'aventure, la découverte, ils trouvaient ça drôle, mais quand tu ne t'engages pas, tu ne te sens pas menacé parce que tu vas repartir, que tu vas retourner avec les tiens, c'est une mission temporaire dans la francophonie du reste du Canada. Ils étaient les nouveaux découvreurs du Canada et il n'y a eu aucun martyr dans cette nouvelle histoire canadienne. Tu es pur québécois, presque indépendantiste avec ta fleur de lys. Des fois, je me questionnais si on ne consolidait pas encore plus le désir de séparation ou nourrissait cette flamme. Ça, on a ça dans les écoles francophones.

Pour moi, l'identité n'est pas régionale, pas franco-ontarienne ou québécoise. On est francophone et tu parles français. C'est évident que, quand je suis avec un québécois, j'ai beaucoup plus de références culturelles, au niveau des *jokes*, au niveau de la pensée, des éléments qu'on n'a pas besoin d'expliquer parce que la personne comprend complètement la nuance de ce que je dis. Par contre, j'ai remarqué que l'on a des comportements particuliers entre francophones de différentes origines et que l'identité ce n'est pas seulement une affaire de langue, il y a la culture et tous les référents culturels. Qu'est-ce qui arrive quand on est double, français et anglais; bilingue ? Est-ce que notre identité ... est-ce qu'on est canadien ? Ça doit avoir un certain sens de dire qu'on est canadien mais, mon doux ! Comme je ne suis pas nationaliste ! – même québécois et même au niveau canadien, c'est pratique pour le passeport, c'est tout. Mais d'après moi, le franco-ontarien est dans le déni de son identité bilingue. Par exemple, je pense que ce système scolaire [francophone] devrait amorcer l'enseignement des deux langues en même temps et non faire le reflet du système anglophone et débiter en 4^e année comme les systèmes des populations dominantes comme ceux des ontariens anglophones et des québécois.

Moi

Je pense que pour les personnes de l'immigration, être canadien acquiert une certaine signification, mais ce n'est pas uniquement une question liée à la langue. Pour un français de France par exemple, il est d'abord français avant que d'être francophone tandis que les Franco-Ontariens souvent vont se dire francophones avant que d'être canadiens et ontariens ; ils se définissent à partir de leur langue et quant aux enfants qui se disent bilingues, eh bien ils sont simplement bilingues. Mais j'avoue que j'ai de la difficulté avec cette expression : un francophone bilingue ! Je ne comprends pas cela et pourtant je le lis parfois; enfin, je passe.

Jean-Pierre

Et j'aimerais ajouter qu'ils sont tellement bilingues qu'ils ne peuvent séparer à quel moment ils sont francos et quel moment ils sont anglos; ils arrivent avec un mode de pensée anglicisé et ils manquent

de vocabulaire. Tandis que les enfants des familles immigrantes possèdent bien la langue et ont un vocabulaire riche. Le français est souvent parlé à la maison, la langue est mieux utilisée, mieux structurée.

Moi

Donc quand tu es direction dans une école avec 90% et plus d'enfants issus de l'immigration, l'apprentissage du français et la communication en français n'est pas vraiment un problème. Mais penses-tu que, pour ces parents immigrants de la grande région de Toronto, les enfants de la 3^e ou de la 4^e génération vont continuer à inscrire leurs propres enfants à l'école de langue française?

Jean-Pierre

Ils vont garder le français et continuer à envoyer leurs enfants à l'école de langue française tant et aussi longtemps qu'on aura des postes bilingues et qu'ils auront un avantage économique à être bilingues. Si ça disparaît à un moment donné, évidemment qu'on risque de perdre cette tendance à maintenir la langue d'une génération à l'autre parce qu'il faut dire qu'on est à Toronto et qu'on arrive avec des gens scolarisés, pas sous-scolarisés, et qu'ils veulent travailler comme fonctionnaire ou dans des banques et leur capacité d'être bilingue les a amenés à avoir des postes comme ça et c'est de la promotion pour leur enfant. Ce n'est pas comme un québécois qui travaille sur une ferme ou dans une mine ou qui est chauffeur de camions et qui veut que son fils fasse la même chose et il est bien à l'aise avec ça. Quand [les immigrants] viennent s'établir ici, ils ont tendance à vouloir un meilleur statut économique qu'ils avaient parfois dans leur pays avant de venir ici et ils cherchent cela dans la RMT. Et c'est peut-être pour cela quand on regarde nos écoles, ce n'est pas le fait d'avoir des immigrants qui baisse les résultats de l'OQRE; ce n'est pas un élément qui annule le succès scolaire. Je pense aussi que si l'école de langue française ne performe pas, la communauté immigrante ne restera pas dans le système. Ces gens sont vraiment à la recherche d'une meilleure situation. C'est ce rêve qui les motive à entreprendre cette croisade.

Kariat

J'aimerais enchaîner. Comme toi, je dis que les personnes dans les écoles diversifiées sont francophones oui, mais aussi qu'elles proviennent d'un environnement culturel différent ; ce ne sont pas des québécois, des franco-ontariens; ce sont des gens qui viennent d'Afrique et qui ont été colonisés et qui ont vécu des systèmes tellement différents pourtant, je pense que l'on veut toujours que les valeurs traditionnelles [de la francophonie d'ici] soient encore enseignées. Cependant, si on était à l'écoute des différences culturelles, on verrait qu'il y a peut-être des façons différentes d'organiser les choses. C'est quoi être franco-ontarien quand tu arrives du Congo? C'est peut-être en cela que je rejoins la question de Hildegard sur le souhait des franco-ontariens de voir à la transmission de leurs origines et leur passé ! Je questionne.

Surtout que pour moi, vous savez, l'aménagement linguistique et toutes les choses qu'on a placées dans les écoles, c'est vrai qu'on a dépensé beaucoup d'argent et à chaque fois qu'on avait un nouveau programme à écrire, on disait aux rédacteurs «n'oubliez pas d'intégrer la *Pal* là-dedans; tenez-en compte», mais à un moment donné, il y a beaucoup de verbiage, de pensée philosophique qui circulent mais comment ça, c'est arrimé dans le vécu quotidien? Et comme le ministère subventionne la culture, il y a des budgets pour l'animation culturelle, mais le grand défi c'est, comme je l'ai mentionné, que les nouveaux arrivants viennent de cultures différentes, ce ne sont pas des franco-ontariens de souche, ils ne se retrouvent pas à l'intérieur du discours sur la construction identitaire et la vision de l'animation

culturelle. Je ne pense pas que l'on ait mis beaucoup de temps pour se sensibiliser à cette différence-là, et on s'adresse à eux en leur disant qu'ils sont des franco-ontariens et on veut les faire entrer dans cette perspective plutôt que d'aller chercher ce qui les distingue en les invitant à s'ouvrir à la dimension de la francophonie vécue en Ontario.

J'ajouterai un autre élément sur l'école de langue française que tu n'as pas abordé, Jean-Pierre et c'est la question des comités d'admission. Moi, la dernière politique que j'ai connue pour l'admission des élèves¹⁰⁰, on nous disait que la clientèle est beaucoup dans les écoles d'immersion. On disait, «ce sont nos élèves, ils nous appartiennent et il faut aller les chercher». Je peux comprendre qu'il y a peut-être une clientèle qu'on n'a pas et qui sont français première langue. Mais est-ce que cette approche d'assouplir des règles d'accueil va au point où on est en train d'angliciser le milieu plutôt que d'assurer un développement de la dimension francophone ?

Et quand les parents arrivent, ce qu'on fait, c'est leur faire signer un contrat qui dit que comme parent tu vas t'occuper du français à la maison. Comme ça on se protège en disant, «tu connais les attentes et les obligations qui sont liées à ça». Mais moi, je pense que l'intégrité, c'est de dire au parent qui est immigrant et qui vient inscrire son enfant à l'école de langue française catholique ou publique, on devrait lui dire qu'il y a un autre conseil, expliquer comment les conseils sont différents et lui demander ce qui le rendrait plus à l'aise et ce qui serait meilleur pour son enfant. Mais ça on ne le fait pas.

Moi

Je vous trouve très éloquents tous les deux. Je n'ai pas de commentaire pour l'instant et je me demande si j'en aurai! Oui, peut-être, mais je vais laisser la parole à Marguerite qui, après tout, est la personne qui nous a demandé de s'exprimer sur le sujet de l'école de langue française. Étant franco-ontarienne du Nord, le vrai nord comme elle le dit; j'ai bien hâte d'entendre sa réflexion sur cette question de langue et de culture.

Marguerite

Pour nuancer des choses, je me mets comme exemple. Pour moi, il y avait la langue familiale, mais toute la langue pour aller magasiner ou sur la route, les règles de la route, des choses comme ça, j'ai toujours vécu ça en anglais; à l'hôpital, bref toute la vie comme tel, c'était en anglais, mais à cause que j'étais dans le milieu de l'éducation, je me suis perfectionnée, mais les gens n'ont pas cette option-là. Beaucoup de francophones en Ontario sont rares ceux qui peuvent travailler en français. Si tu as un conjoint qui ne parle pas français, où est-ce que tu parles pour conserver ta langue parce que ce que tu n'utilises pas, tu le perds.

L'assimilation, c'est un problème complexe qui est notre réalité et sur lequel on ne se penche pas et on va continuer à perdre nos ayants droit, car ils vont aller dans les écoles d'immersion où ils sont acceptés et valorisés. Et les parents ayants droit choisissent le programme d'immersion, parce que dans l'école d'immersion, la première raison, c'est qu'ils veulent l'anglais. Ils oublient que les enfants qui sortent de l'école de langue française ont le même anglais que les élèves des écoles de langue anglaise à partir de la 4^e année, ils s'imaginent qu'ils ne l'auront pas. Donc, premièrement, ils veulent s'assurer que les enfants soient perfectionnés en anglais ou peuvent parler couramment l'anglais. Deuxièmement, si la maman est anglophone, elle ne peut même pas s'impliquer au niveau de l'école parce que, dans bien des

¹⁰⁰ La Politique sur l'admission, l'accueil et l'accompagnement (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009d)

conseils scolaires de district de langue française (CSDLF), il y a cette politique que toute excursion ou activité extérieure à la salle de classe doit se faire en français. Ben là, c'est quoi cette histoire-là ?

C'est une politique dans les CSDLF qui pour moi est un non-sens parce que à quel moment est-ce que les parents s'impliquent le plus avec leur enfant ? C'est quand ils sont jeunes et si on leur ferme la porte, qu'est-ce que ça leur donne comme message ? La mère anglophone qui arrive et me dit : «il paraît que dans vos écoles, je n'ai pas le droit de participer en salle de classe parce que je ne parle pas français». Je lui dis : «il est possible que ce soit une politique, mais je vais vous dire ce qui se fait à l'école ici. Vous venez pour aider en salle de classe, alors même si vous écoutez la lecture, que vous demandez à l'enfant de lire pour vous et que vous vous intéressez et vous lui demandez de quoi la lecture parlait, l'enfant va lire en français, vous écoutez la lecture, puis vous lui demandez de vous l'expliquer. Ça, ça fait mon affaire. Vous pouvez contribuer de cette façon-là».

C'est un exemple pour montrer que moi, je faisais fi de cette politique parce que je pense que c'est l'école qui accélère le phénomène de l'assimilation. Comme tu le soulignais Kariat avec les nouvelles règles des comités d'admission. Et tout le monde, chez les membres du personnel, qui juge sur la qualité du français des parents mais les parents anglophones ne se font pas juger sur la qualité de leur langue. Ça ne se fait pas quand c'est en anglais. Encore là, quand les parents venaient et me disaient, «est-ce que ça fait rien si je parle en anglais? » Je leur disais «est-ce que vous me comprenez quand je parle en français ? Oui » et ça faisait partie de l'inclusion, car la personne peut s'exprimer en anglais et ce qui est intéressant, c'est que par la suite, les gens deviennent tellement ... se sentent tellement accueillis et acceptés qu'éventuellement ils s'ouvrent à vouloir parler en français. Pour moi dans mes formations, c'est quelque chose que je donnais tout le temps : l'importance de laisser le jugement de côté et de laisser savoir aux parents qu'on les accepte tels qu'ils sont.

Quand on fait des tables rondes avec des familles exogames dans des ateliers à leur intention sans aucune exception, ces parents ont toujours relevés ces 3 faits : 1- je me fais juger, 2- je ne puis pas m'impliquer dans l'éducation de mon enfant et 3- je ne suis pas certain que mon enfant reçoit ce qui devrait et si vous portez un jugement comme ça sur moi, comment mon enfant va-t-il se sentir ? Et mon conjoint n'apprécie pas qu'on dénigre l'anglais dans les écoles.

C'est nier la dualité d'une personne, c'est nier la dualité de qui elle est et on fait beaucoup ça dans les écoles de langue française. C'est ce que vous disiez sur l'identité bilingue. C'est des gros points pour ces parents et quand ils arrivent à l'école d'immersion : ils sont appréciés, on les implique dans tout ce qui se passe au niveau de l'école et s'ils sont francophones, on va vouloir les voir s'impliquer dans plein de choses. Je pense, comme le disait Merlot, que la personne qui a le plus d'influence sur son enfant, c'est le parent et à cause de cela, le parent devrait se sentir implicitement impliqué dans l'école. Ça s'applique toujours.

Pour en revenir à la diversité, je dirais, et c'est peut-être une impression, que, quand on avait la politique du multiculturalisme, quand ça c'était en place, il y avait plus de choses qui se faisaient à ce moment-là. Il me semble qu'il y avait une certaine ouverture à comprendre les cultures; on cherchait à voir les différences et voir les similarités tandis que maintenant, on cherche vraiment à assimiler davantage les gens à la culture canadienne et cette fameuse construction identitaire. Mais les nouveaux arrivants veulent s'assimiler, alors ils apprennent vite l'anglais. Ce qui est aussi intéressant avec les nouveaux arrivants, c'est que souvent lorsque la langue française est dominante, ils n'ont pas de difficulté à s'afficher francophone et à s'intégrer dans la communauté scolaire. Ça, je l'ai vu. Les maghrébins ont eu un impact sur les franco-ontariens parce que tout à coup, les franco-ontariens ont réalisé qu'il y avait une valeur ajoutée à parler en français parce qu'eux autres [les maghrébins] le parlaient. On a créé un

programme de mise à niveau pour les enfants des nouveaux arrivants, le PANA¹⁰¹ et on fait plein de choses avec les enfants qui font en sorte qu'ils sont acceptés au niveau de la langue excepté qu'ils ne sont pas nécessairement acceptés au niveau de la culture. Finalement dans tout ça, je trouve qu'on fait des écoles exclusives.

Moi

Donc à partir de ce que tu me dis ou bien on n'accepte pas la langue parlée ou bien on n'accepte pas la culture de l'enfant dans les écoles, donc on exclut alors qu'on a des politiques d'inclusion. Paradoxal il me semble ! Et autre paradoxe, c'est ce que Kariat soulevait sur les règles d'admission pour aller chercher les parents ayants droit, car leurs enfants «appartiennent» à l'école et dont l'application semble provoquer une anglicisation du milieu. Et, en suivi à ce que dit Marguerite, il faut prendre en considération la langue des parents et leur réalité culturelle, tout ce qui peut aider à comprendre comment intervenir auprès de leurs enfants. À ton tour, Merlot.

Merlot

Moi avec mon expérience dans différentes écoles de plusieurs régions du conseil, à l'élémentaire et au secondaire, je pense que quand on a une école de jeunes franco-canadiens dans les régions périphériques de Toronto, comme le disait Jean-Pierre, ces jeunes sont en train de s'angliciser alors c'était très difficile de leur faire accepter le phénomène français. Honnêtement, ils sont plus à l'aise au niveau anglophone parce que leur environnement est anglophone et au niveau musical, de la littérature, tout ça, leurs modèles sont des modèles anglophones. C'est semblable à ce que tu rapportes de ton enfance Marguerite.

Mais dans la RMT, ce sont des immigrants francophones, du moins dans les écoles que je connais plus particulièrement, qui ne parlent pas anglais. Ça se passait en français dans les écoles, on n'avait même pas besoin d'intervenir ou si peu; c'était extraordinaire comme dynamique. Sur le plan culturel, ils avaient des comportements différents, mais sur le fait de parler en français, je n'intervenais presque jamais même au secondaire. Ce n'était pas un combat majeur comme on peut l'avoir dans certaines écoles où là, c'était un combat de chaque instant, tout le temps, tout le temps, tout le temps. Comme tu as pu le connaître à Le Caron, Michelle.

Malheureusement, et j'aimerais dire une autre réponse, je crois que les enfants des immigrants francophones vont s'angliciser. Pas la première génération, mais la deuxième va commencer parce que l'entourage est anglophone et c'est trop fort. Surtout que ces gens-là ont tendance à transmettre une culture, mais j'ai remarqué que c'est une culture religieuse et pas une culture de langue, très peu. C'est que les populations immigrantes ne comprennent pas nécessairement ce que c'est cette histoire de dualité linguistique et culturellement, ils ne sont pas impliqués dans le Canada. Ils n'ont pas le sentiment d'être canadiens, ils ont le sentiment d'habiter au Canada et parler français ou parler anglais, c'est un moyen pour gagner sa vie. Mais ça s'arrête là.

Comme ce n'est pas leur culture, en soi, ils ne font pas de rattachement à des artistes, à du théâtre ou à un système politique; alors la dualité linguistique et les peuples fondateurs, ce n'est pas quelque chose qui va aller les chercher. Ils sont peut-être capables de comprendre cela au niveau de l'histoire mais ça s'arrête là. Moi, ça me surprenait toujours de les voir arriver pour toutes sortes de questions et me servir la Charte canadienne des droits et libertés, mais c'est la seule chose qu'ils retiennent du Canada. Et

¹⁰¹ PANA: programme d'accompagnement des nouveaux arrivants

la Charte, c'est un fourre-tout et ça les intéresse particulièrement au point de vue religieux, avec les relations hommes/femmes par exemple.

Et au niveau des parents, puisque pour plusieurs d'entre eux, l'école de langue française ce n'est pas un choix parce qu'ils ne parlent pas en anglais, il faut être en mesure d'avoir des bonnes communications et d'aller chercher un lien de confiance parce que si on réussit, ils vont demeurer dans le système jusqu'à la fin du secondaire. Alors pour le milieu minoritaire, c'est bien.

Pour d'autres parents, ceux de l'élite qui travaillent dans la fonction publique ou les universités par exemple, avec eux, il fallait toujours prouver notre excellence, car pour eux, le standard de ce que c'est être francophone, c'est le standard européen.

Moi, j'essayais toujours de passer le message que les enfants étaient inscrits dans une école de qualité, car pour beaucoup des parents réfugiés ou moins bien avantagés socialement, je remarquais qu'ils portaient beaucoup attention aux résultats des tests et m'en parlaient. L'école réussissait bien [aux tests] et les parents acceptaient les classes surpeuplées parce que leurs jeunes réussissaient bien.

Kariat

Moi aussi je suis de l'avis de Merlot quant à la langue française chez les populations immigrantes. Tant et aussi longtemps qu'ils ne parleront pas anglais, ils vont conserver le français. Mais dans 2-3 générations; difficile à dire.

Marguerite

J'aimerais terminer avec un autre phénomène lié à l'école de langue française dont on n'a pas parlé et c'est que quand les enfants sont jeunes, jouent dehors et dans leur quartier, les jeux sont en anglais; soit que le jeu est en anglais ou qu'ils sont exclus du jeu parce qu'ils ne vont pas à la même école et s'ils ne vont pas à la même école, c'est des gros sacrifices pour les parents pour que leurs enfants jouent avec des francophones. Il faut les conduire chez des amis éloignés pour qu'ils jouent avec eux et c'est pire quand ils sont au secondaire. Parce qu'au secondaire, ils veulent sortir le soir et les écoles secondaires sont régionales maintenant. Les jeunes viennent de partout. Nous, mon mari et moi, on a fait des sacrifices pour que nos enfants puissent conserver la langue et moi, j'avais un conjoint anglophone qui était entièrement d'accord et qui voulait à tout prix que les enfants réussissent en français. Parce que quand tu te sens exclu et ne fait pas partie du groupe, à un moment donné tu laisses tomber la langue. Mais ce n'est pas la langue que tu laisses tomber, c'est ta culture; une partie de qui tu es comme tel.

Moi

Comment réfléchir à tout ce que vous dites! On a débuté avec Hildegard sur un angle plus politique si je puis dire pour terminer avec les sacrifices des parents quand ils choisissent que leur enfant devienne francophone et non seulement un parlant français. Distinction subtile et importante car cela laisse probablement filtrer un attachement à la langue qui dépasse le simple fait de pouvoir s'exprimer, jaser ou apprendre en français.

Pour moi, dans mon parcours, mon attachement à cette question de la langue et de la culture s'est graduellement mué en activité politique. Je n'ai pas eu à faire les choix de Marguerite tout au long de sa vie. Ce sont des formes d'engagement qui peuvent bien se raisonner, mais en bout de ligne ces choix relèvent d'une conviction profonde que lorsque tu cherches par tous les moyens à t'assumer cela devient une partie de ta vie et de ton identité. Et cela je ne suis pas en mesure de le saisir réellement.

Mais, en même temps, quand on essaie d'harmoniser tout un ensemble aussi varié que celui des 12 conseils scolaires de langue française de tout l'Ontario, quelles options reste-t-il? Harmoniser, au plan du politique, c'est encadrer, donc créer un cadre pour mettre les acquis en évidence. C'est ce que je retrouve dans le *Guide d'utilisation : Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011c)*. À nouveau des indicateurs et des mesures et des orientations alignées avec le discours sur la réussite. Ça me laisse perplexe, je l'avoue. D'autres indicateurs qui s'ajoutent à ceux retrouvés dans le cadre de leadership. Est-ce à ce point nécessaire ?

Ce qui me perturbe avec ce que j'entends, c'est que les écoles diverses de de la RMT¹⁰², telles que vous les présentez, ne sont pas nécessairement typiques du milieu minoritaire. Ces écoles sont peuplées d'une minorité linguistique - de droit- mais qui est majoritaire dans sa pensée et dans sa façon de traiter la langue. Il y a quelque chose qui risque de tomber dans les craques; surtout quand le standard du francophone est le standard européen.

Voyons voir; je suis toujours fascinée par la langue écrite de certaines revues françaises!

Vogue Paris : Septembre 2014, **10 robes de mariée en clips**

«Madonna en héroïne **Eighties** fredonnant "Like a virgin", Stephanie Seymour dévoilant sa jarretière en dentelle dans "November Rain" de Guns'N Roses, Beyoncé en robe romantique pour le sensuel "Best I never had"... Les mariées dansent à l'écran depuis les premiers **clips**. Des apparitions immaculées qui donnent autant d'inspirations côté **dressing** que pour la **playlist** du jour J ».

Où sont les modèles qui reflètent le standard européen... je me demande ! ¹⁰³

Moi

Maintenant, est-ce que quelqu'un d'entre vous aimerait proposer un sujet pour demain matin ? On pourrait profiter de la fin de l'après-midi pour aller à la plage et je prendrais quelques heures pour décanter notre conversation en soirée. Donc, qui suggère quoi ?

Merlot

Pourrait-on passer la journée de demain, en deux ou trois rencontres, pour parler de notre expérience générale avec les différentes politiques qu'on a eues à mettre en œuvre et de voir comment les exigences ministérielles ont pu affecter notre travail. J'ai rarement eu la chance de parler de cela avec un si grand groupe de personnes ?!

Moi

On croirait bien que ta suggestion est acceptée.

¹⁰² Rappel : RMT signifie région métropolitaine de Toronto

¹⁰³ <http://www.vogue.fr/mariage/inspirations/diaporama/les-robres-de-mariee-dans-les-clips-de-musique/19923>

Décantation

Et l'école de langue française dans tout ça? (5)

Ces personnes ont parlé de la même chose, mais avec des perspectives très différentes. Quatre histoires. Les affects ne sont pas les mêmes. Langue outil/langue passion/langue cause.

Il m'apparaît qu'initialement la raison d'être de la nécessité d'une politique d'aménagement linguistique était de l'ordre de la langue/cause. Mais je dois dire que les gens avec qui je parlais, au moment de la conception du document ne cessaient de me présenter des arguments de l'ordre de la langue/passion ! Et voici que ces directions d'école me disent comment elles ne prennent pas cette histoire d'aménagement linguistique trop au sérieux, sauf Marguerite. Je crois que Kariat aurait dû essayer de comprendre pourquoi il fallait mettre la *Pal* partout mais dans l'urgence des besoins qu'il percevait et potentiellement parmi ceux dont les parents se plaindraient, la question de l'assimilation n'est pas très haute dans la liste.

Marguerite s'inquiète. Elle a dû faire des choix linguistiques toute sa vie. Elle est bien consciente de la fragilité de tout cela. Elle considère que la perte de la langue, c'est la perte de quelque chose de plus... C'est ce «plus» qui est si difficile à cerner; langue/passion!

Donc, sauf Marguerite, les trois autres directions ne se préoccupent pas de la transmission de la langue française au même titre qu'elle. Ayant grandi au Québec, comme moi, elles n'ont pas ressenti ce danger provoqué par l'assimilation, particulièrement si leur expérience à la direction a été acquise dans des écoles où la communication se fait aisément en français dans les couloirs, les salles de classe, la cour de récréation, etc. Et je me demande si présentement la performance des jeunes des écoles de langue française aux tests de l'OQRE ne devient pas une façon de se dire que la langue est protégée et qu'il n'y a plus de danger d'assimilation ?

Je suis entièrement d'accord avec Marguerite, il faudrait que l'on s'informe, que l'on comprenne et que l'on s'outille en regard de la question de l'assimilation et qu'il y ait une réflexion sur l'exogamie auprès du personnel, par exemple et sur l'impact que cela peut avoir

dans sa vision de la place du français à l'école. Conversation courageuse, car l'assimilation n'a pas uniquement lieu dans les régions périphériques et homogènes. Est-ce du détachement, de l'ignorance de leur part ?

Tant et aussi longtemps que l'enfant élève ne voit pas de traces de cette langue française dans son environnement social et tant et aussi longtemps que la question de la langue est confinée au foyer et à l'école, alors l'assimilation va se poursuivre, particulièrement quand on retient les remarques de Marguerite sur l'accueil réservé au parent anglophone qui finalement se sent mieux accepté à l'école d'immersion. Contradiction dans les pensées : à la conversation précédente, elles insistent sur la nécessité d'inclure et d'accueillir. Alors, pourquoi ce réflexe d'exclusion du parent anglophone et ces politiques sur le bénévolat qui y contribuent ?

Parce qu'elles sont directions d'écoles élémentaires de la RMT, leur constat est que toute la vie autour de l'école se passe en anglais et dans un contexte multiculturel. On recherche l'école de langue française pour la simple raison qu'on ne connaît pas l'anglais. On réalise qu'on doit l'apprendre si on veut travailler. Langue/outil. Et, sauf pour Marguerite, il est intéressant de constater que leur perception de la fidélité des parents immigrants à l'égard de la langue française et l'école de langue française est intimement liée à la réussite scolaire de leurs enfants par le biais de l'atteinte de bons résultats aux tests de l'OQRE.

Merlot présente deux constats que je trouve intéressants : d'une part, les parents qu'il côtoie ne transmettent pas la «culture de langue», qui selon lui est relative à la musique, la littérature et l'histoire. Ils transmettent une «culture de religion». D'autre part, ces personnes ne deviennent pas des Canadiens, ils ne font que vivre au Canada. Quel est donc le sentiment d'appartenance dans ce cas ?

Quoique qu'il soit légitime de poser la question (comme l'a fait Hildegarde citant Pilote et Magnan (2008) : peut-on considérer que les institutions francophones sont principalement axées «sur les origines canadiennes-françaises et sur l'appartenance à un certain passé (...) [avec] une orientation de type universaliste aveugle aux différences?»), je pense que

l'expérience des directions en milieu multiculturel de la RMT les positionne dans un discours différent de celui de Marguerite qui est plus sensibilisée, comme moi, à la question de l'assimilation.

Suite à cette conversation, je concède que le message de l'aménagement linguistique n'a pas eu l'effet escompté (du moins par moi) à savoir une prise de conscience de l'articulation concrète et contextualisée du mandat de l'école de langue française. J'ajoute aussi que le discours dominant de la *Pal* et de ses documents afférents est particulièrement teinté par un discours homogénéisant qui ne reflète pas nécessairement l'hétérogénéité grandissante de la minorité linguistique ou du moins qui ne laisse pas suffisamment de place à l'impact de la diversification sur l'école et sur la question de l'assimilation. Deux discours qui ne se rejoignent donc pas.

D'autant plus, en revenant aux propos de Marguerite, qu'à l'école de langue française, on est dans l'habitude de corriger tout le monde, on agit comme des colonisateurs. Elle est d'ailleurs pessimiste à ce sujet, car il n'y a pas beaucoup de tolérance face à la langue parlée par les élèves et leurs parents. Jean-Pierre le souligne directement en disant que les jeunes bilingues sont en fait anglicisés et pauvres en vocabulaire, ce qui n'est pas le cas chez les jeunes des familles immigrantes. Et les membres du personnel ont des modèles dominants dans leur façon de voir la relation langue/culture et ces modèles ne sont pas nécessairement explicités, compris et critiqués.

Cependant, il est légitime de se questionner sur les limites du rôle de l'école et de tout le personnel dans l'aménagement de la langue et de la culture. Et comment faire quand tu es au centre-ville de Toronto ? Où est la clé ? Comment «faire communauté» ?

Grin et Moring (2002) dans leur analyse des politiques linguistiques minoritaires dans les pays européens, insistent sur trois éléments essentiels au maintien et à la vitalité d'une langue minoritaire.

Il y a la désirabilité, c'est-à-dire que les personnes veulent parler la langue. Dès lors, la question de l'accueil, par l'école, de la langue parlée par l'élève devient cruciale – les principes

sociolinguistiques de Dalley (2008) sont un bon indicateur de la réflexion et de la démarche à suivre. Vient ensuite la question des opportunités d'entrer en contact avec cette langue: langue affichée, langue de travail, langue de services, langue de plaisirs. Quant au troisième élément lié à la capacité à parler la langue, il est déjà pris en charge par l'école.

Il en résulte que le travail en aménagement de la langue et de la culture va au-delà de l'insertion d'attentes génériques liées à la *Pal* et en appui au mandat de l'école de langue française dans les programmes du ministère. Ces attentes se lisent comme suit :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.¹⁰⁴

En règle générale, de par ces attentes, l'obligation tangible de résultat mesurable est imputée au travail du personnel enseignant et indirectement à celui des directions d'école. À mon avis, l'aménagement de la langue et de la culture est beaucoup plus complexe et communautaire que cela.

- C'est un enjeu politique qui nécessite une réflexion constante et renouvelée de la part de tous les intéressés et qui s'étend aux communautés francophones élargies, ce qui signifie non seulement aux personnes issues de l'immigration mais aussi aux parents anglophones;
- Les conseils scolaires se doivent d'être vigilants et de poursuivre, en boucle et à répétition, les discussions avec tous leurs personnels sur le mandat de l'école, sur le processus d'assimilation et sur la perte de la langue au plan intergénérationnel.

¹⁰⁴ On les retrouve dans l'ensemble des programmes-cadres et celles citées sont issues du programme d'Actualisation linguistique en français, 9^e à la 12^e année, (2010) accessible au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/alf912curr2010.pdf>

Je ne sais pas comment cela se passe dix ans après le lancement de la *Pal* en 2004. D'après cette conversation, il n'y a guère eu de discussions dans les conseils autour de cette réalité; au moins pour ces conseils desquels les directions proviennent. Je ne puis, en toute justice, élargir le constat à toute la province. Pourquoi se dit-on encore/toujours «conseil de langue française»? Qu'est-ce qui le distingue ? Kariat questionne et il a raison. Il y a quelque temps déjà que je joue avec l'idée que la *Pal* est beaucoup plus un symbole qu'une politique qui aurait le mérite d'être mise en œuvre, encore et encore. Dans l'esprit de plusieurs, elle a fait son temps.

J'admets que ce qui est difficile, c'est toute la question de la culture et son corollaire de construction identitaire. Pour moi, ce questionnement est une clé importante pour que l'école sorte de sa bulle d'institution éducative pour s'intégrer à un réseau d'institutions francophones ou francophiles qui consolident les trois éléments essentiels de Grin et Moring (2002). Dans leur réflexion, ces auteurs insistent sur une responsabilité partagée en matière de vitalité linguistique. Responsabilité des instances politiques liée à la préoccupation des réalités économiques, responsabilité individuelle des locuteurs de la langue et responsabilité des institutions publiques et privées qui veillent à la vitalité de la langue minoritaire. Je considère que cela se reflète dans l'esprit de la *Pal*.

Présentement, outre l'insertion d'attentes génériques plus particulièrement axées sur les écoles et le personnel scolaire, les institutions éducatives francophones ont choisi d'assurer leur vitalité en articulant une politique et des directives spécifiques à *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009d)*. L'orientation de cette politique est qu'elle «encadre le développement d'une francophonie contemporaine dans une perspective interculturelle» (p.5). Elle cherche à briser le discours homogénéisant de la *Pal*. Centrée sur l'admission, l'accueil et l'accompagnement, la politique touche «plus particulièrement les élèves issus de l'exogamie et de l'immigration» (p.7). Les résultats escomptés sont mesurables (taux de satisfaction des parents et des élèves, taux de recrutement, accroissement des formations pour les personnels, entre autres).

Il ne faut pas se cacher que cette politique vise le recrutement des enfants non-inscrits à l'école et dont les parents seraient en droit de le faire suite à l'adoption d'une définition élargie de la notion de francophone. Je cite : «À des fins statistiques, les francophones étaient auparavant définis comme ceux dont la langue maternelle était le français. Cette nouvelle définition inclusive englobe ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison, ce qui comprend un grand nombre de nouveaux arrivants en Ontario». Ce qui signifie que la population francophone de Toronto augmente de 42% et celle d'Ottawa de 10% (OAF, 2013).

Suite à la publication de cet énoncé de politique et des directives qui l'accompagnent, les conseils scolaires ont été invités à considérer cette nouvelle définition du «francophone» lors de la révision de leur politique d'admission¹⁰⁵.

Je comprends la pertinence de ces documents et ils sont le résultat de plusieurs consultations. Mais, sur le terrain, est-ce que cela a changé les choses vraiment ? Le nombre de comités d'admission ne change pas nécessairement. Ils sont peut-être plus expéditifs dans leur déroulement. Cependant, je doute qu'il ait été nécessaire d'énoncer une politique sur l'accueil et l'accompagnement des enfants et de leurs parents. À écouter les directions d'école, elles étaient déjà engagées dans de tels processus et avaient déjà des stratégies en place avant la publication de ces documents en 2009. Nouvelle paperasse ?

Et, quand le message institutionnel dominant c'est de voir à l'amélioration continue, de performer aux tests, d'être les meilleurs, de s'assurer que les parents sont satisfaits des services rendus par l'école et de s'assurer du recrutement des jeunes qui ne sont pas encore dans nos écoles, etc., la problématique liée à la survie de la langue est bien loin dans la liste des priorités d'autant plus que ça, c'est le travail de l'équipe d'animation culturelle!

¹⁰⁵ La Note n° 148 de politique/programme du ministère de l'Éducation permet de se familiariser avec le cadre juridique duquel se dégage l'essence du comité d'admission. Cette note a servi d'assise au travail des conseils scolaires dans la révision et la mise en œuvre de leur politique d'admission <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/148.html>

Pour conclure, un jour, j'ai été invitée à présenter la *Pal*, en anglais, dans le cadre d'une rencontre de promotion de la francophonie de la grande région de Toronto. Et voici qu'un jeune homme d'origine pakistanaise vient me voir et me dit «il faudrait que vous veniez présenter cette politique aux gens de ma communauté, car nous sommes en train de perdre notre langue et notre culture ». Cette remarque remet au premier plan la question de la communauté d'appartenance, mais l'idée même de communauté est porteuse de réseaux, de liens, de connections, de partages, d'échanges. Ce sont aussi des caractéristiques inhérentes au *care*. En mode de *caring*, une préoccupation envers les besoins s'impose; or ce besoin peut aussi être d'ordre collectif. C'est cet ancrage dans le besoin de vivre son identité francophone, par exemple, qui était au cœur des démarches communautaires dont j'ai été témoins et que j'ai partagées en Huronie. Il devient dès lors nécessaire, en situation minoritaire, de considérer le *care* non seulement comme un attribut des relations d'interdépendance individuelles mais aussi comme atout important dans la vitalité des communautés. C'est ce qui transpire, entre autres, dans mon Livre des méditations.

Des politiques! Ou de la paperasse ? (6)

Merlot

Bon matin, j'ai bien pensé à ma proposition d'hier et voici comment j'amorcerais la discussion sur les différentes politiques et leur impact dans nos vies professionnelles. Je me demande ce que vous avez retenu de ces politiques et quelle en était la pertinence dans votre travail, des idées comme ça.

Kariat

Je puis répondre si tu le veux bien. Je pense que c'est facile de sortir une politique générale : « tous les enfants, tous les parents », mais à un moment donné, on ne peut pas administrer une école avec un cahier de gestion. On connaissait ça au niveau de la surintendance qui nous disait : « bon quand t'as un problème, tu sors ton guide que le conseil a publié. Tout est marqué là-dedans ». « Oui, tout est marqué sauf que ça pourrait s'appliquer à ce chapitre-là, cette section-là, mais il y a un petit côté particulier qui s'ajoute à la situation et pour ça, je n'ai pas la réponse telle quelle. À un moment donné, c'est bête à dire, mais je pense que le parent est en droit de demander que son enfant puisse bénéficier de ça, même si au niveau de la norme on est un petit peu coincé ».

Et les politiques, c'est devenu des plans et au niveau des plans : j'ai mon plan de formation, j'ai mon plan d'évaluation, j'ai mon plan de sortie de crise, j'ai mon plan pour la sécurité des élèves, etc. Et pour moi ce qui a été l'élément décisionnel de quitter ce poste de direction d'école a été ma dernière rencontre de système que j'ai eue avec le EDU [ministère] ; on nous a présenté l'immense cartable sur la sécurité dans les écoles; moi j'ai dit « *enough is enough*, moi j'embarque pas dans ça ». C'est non. Je vois déjà la lourdeur de la tâche et je vois le conseil qui dit : « voici maintenant les directives sur ce... et on va vous appuyer ». C'était comme une autre charge administrative qu'on mettait sur les épaules de gens qui déjà en avaient beaucoup.

Bon, s'il y a des exigences d'ordre administratif qui disent « voici comment on monte les dossiers et les ressources qu'on va chercher », ça j'étais à l'aise là-dedans, mais tout le reste non. Je comprends que comme direction d'école, je me sentais lié comme cadre, et c'est correct; une structure a besoin de ça. On doit compter sur les gens. Parfois, on fait peut-être des décisions comme système qui ne sont pas les décisions les plus populaires ou agréables, mais on n'a pas le choix compte tenu de toutes les restrictions budgétaires, politiques et tout ça, on n'a pas le choix de cette décision-là et on veut sentir un appui inconditionnel de nos collaborateurs immédiats, de nos directions d'école. Est-ce que vous avez les mêmes perceptions que moi ?

Marguerite

Oh oui! Et, par rapport aux plans, il ne faut pas oublier le temps que ça prenait, et à chaque fois que tu as un plan, il faut qu'il y ait une équipe qui travaille là-dessus. Mais quand tu as un personnel de 10-11 personnes comparativement à un personnel de 25-30, c'est toujours les mêmes qui travaillent et il y en a d'autres qui n'embarquent pas. C'est toujours les mêmes.

Du travail de papier qui à mon sens n'avait aucune valeur: le plan de l'école, le plan d'amélioration, le plan pour le français, le plan pour la lecture, le plan pour la communauté, le plan de développement professionnel. Je pense qu'à un moment donné, je me suis retrouvée avec 7 plans. Je me disais « c'est quoi ça? ». Et c'est qu'ils ont tous leur démarche particulière et là, il faut que tu remplisses tous les tirets et toutes les boîtes et que tu rencontres le personnel plusieurs fois autre que pour la réunion

mensuelle pour leur expliquer le plan et recruter des volontaires pour y travailler. Quand tu fais juste ça dans ton travail et à chaque année, je me demande pourquoi ?

Depuis le temps que j'ai commencé à la direction, je me voyais de plus en plus éloignée des enfants et de plus en plus éloignée du personnel et de plus en plus éloignée des familles et je me disais « j'ai pas besoin d'être près des enfants en autant que le personnel est là, car le personnel s'occupe des enfants, mais si je n'ai pas le temps avec le personnel et que je ne suis pas près des enfants non plus, et si je veux modéliser des façons de faire, il faut que j'interagisse avec des enfants ». Je me rappelle d'avoir rencontré une personne à la surintendance et lui dire : « regarde ce que tu me demandes là. Pourquoi je ne ferais pas un seul plan? » Et elle me dit « il n'y a rien qui t'en empêche, mais je veux tous les avoir, tous les autres plans ont besoin d'être remplis ». Et je me suis dit : « encore là, c'est comme dans bien des organisations, tu as des gens qui sont tellement accaparés par l'administration ou par les papiers qu'ils ne prennent plus le temps de réfléchir ». Et c'était un conseil qui disait : l'enfant d'abord, l'enfant au cœur, mais l'enfant n'est pas vu et ni entendu !

Mais moi, je dérangeais, je posais des questions, je remettais en question des projets trop nombreux, exigeants en temps et en énergie et qui d'après moi n'apportaient pas grands résultats et nous faisaient négliger d'autres situations beaucoup plus importantes. Beaucoup d'attentes théoriques avec très peu d'exemples concrets dans la pratique. Je trouve d'ailleurs qu'il n'y a pas assez de réflexion au ministère. Il y a une vague qui part, tout le monde part dans la vague et personne ne s'est demandé où elle va cette vague-là.

Merlot

Mais si on revient à la question des politiques, que dire à leur sujet ?

Marguerite

OK. On tient compte des politiques, mais on ne donne pas suffisamment de comment et je sais que dans un document politique, on parle du quoi et du pourquoi, mais on ne va pas nécessairement dans les comment, mais quand ça arrive dans les écoles par la suite, il n'y a pas suffisamment de gens qui sont capables d'actualiser les documents. Et je trouve que c'est quelque chose sur laquelle il faut encore travailler comme système.

Jean-Pierre

Je suis entièrement d'accord avec vous deux, du moins pour les politiques. Quand la politique n'est pas accompagnée de fonds de mise en œuvre pour faire des choses précises, je dirais que, généralement, il n'y a pas de lien pratique au niveau des écoles, c'est comme à côté; c'est là, mais on n'est pas amené à faire des choses avec, même des conversations ou des discussions. Je trouve qu'on manque les occasions de discuter parce qu'on est toujours dans la pratique : « est-ce que ce document va m'aider à faire quelque chose dans ma salle de classe ou avec mes profs ? ». On est dans le quotidien et c'est pour ça que les guides efficaces du Secrétariat étaient plus pratiques. Là, il y a un impact parce qu'ils expliquent les comment, comme tu le dis Marguerite.

Par exemple, le document sur la diversité est arrivé, mais il n'a pas été animé au sein du groupe de directions d'école, je ne me souviens pas d'avoir vu des choses par rapport à ça. Je ne me souviens pas qu'après avoir vu le document qu'on ait eu l'obligation de faire quelque chose avec. Par contre, une politique qui a eu un impact, c'est celle sur l'intimidation, cette fois le ministère - et on voit la différence avec cette politique-là- on a tous été convoqués, toutes les directions de la province, pour recevoir une

formation complète sur la politique et les règlements et tout, et il y avait des formations et des activités à faire au niveau des conseils comme de revoir les codes de vie et de conduite dans les écoles. Ils ont refait un nouvel amendement - car la politique a été critiquée- on a fait des mises à jour. Par exemple, à ce moment-là, on a précisé les codes de conduite et au lieu que chaque école fasse son propre guide, le conseil en a fait un pour tous et on pouvait ajouter des choses. Je dirais que dans mes souvenirs, c'est la politique qui a eu le plus d'impact parce qu'il y avait toute cette mise en œuvre.

Moi

Donc une politique comme la *Pal*, qui représente un certain discours par rapport à l'éducation en langue française, étant donné qu'il n'y avait pas d'outils de mise en œuvre, initialement du moins, c'est une politique qui n'a pas nécessairement d'impact, elle n'uniformise pas les pratiques.

Jean-Pierre

Pas du tout, la seule chose qu'on voit avec la *Pal*, c'est la partie d'animation culturelle, mais quand on pense aux cinq axes et à voir ce que l'on fait avec ces axes-là, on n'en a pas discuté dans les écoles. En tout cas moi, je n'ai rien animé. Peut-être que d'autres l'ont fait, je ne l'ai pas fait et je ne sentais pas l'obligation de le faire. J'avais d'autres activités sur lesquelles on me demandait d'agir que celle-là.

Moi

C'est intéressant ce que tu dis, car si on revient à la politique sur la diversité par exemple, c'est une politique qui, comme la *Pal*, n'a pas eu l'appui et l'encadrement comme celle sur l'intimidation. Donc, cette politique sur la diversité, ce n'est pas une politique qui va être mise en œuvre malgré que les conseils aient à écrire leur propre politique et des directives administratives à cet effet.

Jean-Pierre

Exactement et ce n'est pas une politique qui a fait les médias comme celle dont on parle actuellement : les écoles accueillantes, non pas accueillantes je me trompe; le *Bill 13* pour faire que les conseils et les écoles soient accueillants et bienveillants (tolérants en français). École tolérante envers les différents groupes. C'est une belle politique qui est sortie, mais il y a peu de choses qui sont faites et dans cette politique-là, il y a beaucoup de choses à faire dans le volet intimidation : des rapports et en regardant ça, je me suis dit que je suis bien content de ne plus être à la direction. C'est : «encore une chose à faire qui s'ajoute !». Si je veux réprimander un élève, il faut que je fasse une enquête avec l'élève puis une enquête avec les victimes de groupe, en plus de communiquer avec les parents. Ça fait partie du nouveau *Bill 13*, encore plus serré au niveau de la procédure. Kariat, c'est à ce moment que tu as dit «*enough is enough*» et je te comprends parce que moi aussi, je trouvais que c'était ajouter à la tâche qui est déjà lourde.

Par contre, moi les plans, ils ne m'ont pas créé autant de problèmes qu'à vous, on dirait. Je pense que c'est parce que je suis capable d'exécuter rapidement et ça m'a aidé à passer au travers, ça ne me dérangeait pas. Une chose que je faisais, c'est de m'assurer que le bureau fonctionnait bien et que les secrétaires utilisaient les bons formulaires; c'est un détail, mais quand le bureau roule bien, cela laisse du temps. Quand tu suis les politiques et les directives administratives, ça me libérait pour aller dans les salles de classe; je faisais aussi des réunions parce que ce n'était pas moi qui faisais le plan d'organisation de l'école, rentrer les chiffres comme beaucoup de directions font. Tous ces papiers, moi je ne faisais pas

ça, les secrétaires vont faire cela et moi, j'allais où j'étais censé aller : me promener dans les classes, aller voir ce qui se passe, accompagner et aider, travailler avec des élèves ou encore, faire visiter l'école aux parents pour assurer l'inscription de l'enfant à la fin de la visite. Pendant ces visites, les parents voyaient que je connaissais l'école, que les élèves venaient me montrer leur travail ou demander quelque chose, un autre ballon pour la récré parce le leur était crevé, par exemple. La réponse est très importante devant les parents qui visitent l'école, je pense. C'est une forme de recrutement.

Et j'avais assez de rencontre de planifiées avec les profs que je rédigeais le plan et le communiquais avec les profs et l'équipe école, puis je leur présentais où on était rendu parce que les profs ne voient pas tous les éléments, mais je prenais le temps de ramener les éléments de synthèse : «voici ce que l'on a fait, ce que l'on a accompli et ce qui nous reste à faire. Et on va se calmer le pompon cette année ou travailler là-dessus ou faire juste ça, malgré toutes les autres activités de l'école».

Mais je dois ajouter que l'administration générale au conseil s'attend à ce que la direction d'école joue un rôle pédagogique, mais cette même administration n'a pas organisé le travail pour qu'on puisse le faire. Tu joues ton rôle de pédagogue, tu fais participer, tu fais des visites éclair comme on les appelle et si tu fais tout ça, tout ton travail administratif doit être fait par quelqu'un d'autre ou tu le fais en soirée parce que tu ne peux pas faire tes visites de classe en soirée et tu peux faire de la pédagogie pendant seulement une heure par mois après l'école, selon le syndicat.

Moi

Donc Jean-Pierre, tu y arrivais relativement bien, mais tu devais travailler le soir. Êtes-vous tous dans cette situation?

Marguerite

Avant de répondre à la question, j'aimerais ajouter des choses ici. Pour commenter sur l'idée de Jean-Pierre, je pense que si on priorise ce qui est important et qu'on élague ce qui est moins important, on va avoir du temps et plus tu montes dans l'échelle, plus tu es responsable de donner du temps à ceux qui travaillent pour toi, avec toi et sous toi. Il y a des choses qui sont répétées à chaque année, pourquoi les refaire à chaque année ? Il y a du non négociable, je suis d'accord, quand ça arrive du ministère, par exemple et qu'il y en a des rapports, OK mais il y a bien de l'info qui pourrait être transmise au préalable surtout avec l'informatique que l'on a aujourd'hui, on devrait avoir plus de temps, mais on en a encore moins. J'ai rarement rencontré... en direction, tu as des gens très humains et ça fonctionne très bien au plan humain dans leur école et tu as des gens qui sont très bons administrateurs. Et c'est une réflexion que je suis en train de faire de trouver quelqu'un qui a un bon mélange des deux : bon administrateur et bon humain en même temps. J'en connais moins, ils sont plus rares pourtant les deux choses devraient être conciliables.

Mais l'administration prend trop de place à mon sens, c'est pour ça qu'ils pensaient avoir juste des administrateurs dans les écoles. Pas besoins d'éducateurs, mais je me dis «toutes les décisions que ce soit financier, immeuble, etc. si tu n'as pas l'enfant au cœur, tu vas avoir plein de décisions qui vont avoir un impact négatif sur les enfants». Tu as besoin de quelqu'un qui comprend le milieu éducatif et moi, c'est pour ça que je travaillais des heures infernales parce que le jour, je m'occupais des humains et quand tout le monde était parti, je m'occupais de l'administration et à un moment donné ça use; et moi, ça m'a usée parce que je trouvais que c'était un non-sens. Quand je faisais de l'administration qui pour moi avait du sens, je ne voyais pas le temps passer, mais quand je faisais de l'administration qui me puait au nez, ben là, ça me puait au nez parce que je ne voyais pas la valeur que ça pouvait avoir. Alors c'est ça qui m'a

épuisé et un épuisement professionnel, je sais maintenant que c'est quand tu sens que tu n'as pas de contrôle sur ce qui t'es imposé et ce que tu as à faire et à la longue, c'est ça qui te vide émotionnellement.

Kariat

Ah! Marguerite et Jean-Pierre, comme on a les mêmes perceptions! Oui, c'est vrai qu'on nous répète constamment que la personne à la direction est le leader pédagogique, mais à un moment donné tu es submergé par toute la partie administrative alors oui, dans les dernières années, les samedis et les dimanches, j'étais à l'école, j'allais prendre mon café à l'école le samedi matin parce qu'il n'y avait personne et c'était le meilleur temps justement pour faire le papier qu'on n'avait pas eu le temps de faire.

Parce qu'il ne faut pas oublier que quand on avait une rencontre avec la personne à la surintendance qui, elle, voulait voir ton plan de développement personnel et ton plan de ci et ton plan de ça... ben garde ! Ça créait un poids et j'ai l'impression que ce poids continue à augmenter, que les personnes à la direction d'école, leur grand dilemme, c'est ça et il y a beaucoup de gens que j'ai connus qui m'ont dit : «Moi je ne vais pas aller à la direction d'école. Moi, je veux choisir une qualité de vie aussi; moi, je ne veux pas être là samedi et dimanche puis les réunions le soir et partout». Les gens disent «on n'est pas à l'abri d'une mauvaise décision. On est comme dans une salle d'urgence et quand il y a la fatigue, est-ce qu'on est capable de donner le bon diagnostic, le bon traitement ?» Non. Ça ne fonctionne pas. À un moment donné, il y en a tellement, ça devient tellement lourd, comment est-ce qu'on peut faire quand on nous dit: «bon cette année, il y a 5 ou 6 nouvelles initiatives ministérielles qui arrivent» Comment est-ce qu'on est capable d'implanter tout ça ?

À l'époque, notre conseil, c'est un conseil qui disait oui à tout ce qui venait du ministère parce qu'il venait de l'argent avec ça. On réunissait un certain nombre de directions d'école, on saupoudrait ça un petit peu sur l'ensemble du territoire pour pas que ce soit les mêmes directions qui s'occupent de tout ça, sauf que tu avais toujours le projet pilote qui se faisait et une fois que le projet pilote était vécu, là tout le monde passait au *bat*. Tout le monde devait implanter ça dans son milieu mais au fond, ça va être une personne dans l'école, c'est-à-dire la direction, qui elle va absorber ça pour ensuite aller se chercher des gens et ça dans un contexte où avec les enseignants ce n'était plus spontané.

Personnellement, et c'est un peu comme la vague de Marguerite, je trouve qu'en éducation on est bon pour dire, à tous les 5 ans, on change de mots. On va dire les choses autrement, les malentendants... les sourds... en éducation, on a fait ça. De générations de 5 ans, on est maintenant rendu à 3 ans. Dès qu'on change de gouvernement, c'est dans la vision politique des choses, on transforme nos politiques, on les réécrit. On les réécrit pour qui et pourquoi ? C'est quoi les ressources investies à l'intérieur de ça pour ensuite avoir le culot de dire à des gens : «on n'a plus les argentés nécessaires pour avoir un ratio d'élèves qui est soutenable ou on n'a pas l'argent pour embaucher les spécialistes nécessaires pour l'orthophonie ou toutes ces choses-là».

À un moment donné, je me suis senti confronté à des limites de structure. Je pouvais avoir bon cœur, mais mon bon cœur devait se limiter au fait que «voici les ressources qui sont disponibles et il n'y en a pas plus que ça» puis à un autre moment donné, tout l'aspect administratif : avant d'aider un enfant, on a X étapes à franchir, X rapports à remplir, on a besoin d'un diagnostic, on a besoin d'un expert qui nous dise «voici, la loi qui nous dit ... » voici le PEI¹⁰⁶ qu'on va mettre en place, voici l'obligation légale et si on ne le fait pas, bon, je n'insiste pas. À un moment donné tu dis «est-ce qu'on fait juste des choses pour se protéger ? » Ou bien «si on considère que pour répondre aux besoins de l'enfant, il faut que telle

¹⁰⁶ Plan d'enseignement individualisé

chose ou telle chose se fasse ». Et on regarde et dit oui, c'est encore correct, une politique peut être bonne sur un plan légal avec ça on est protégé, là il n'y a aucun problème, mais les obligations qu'on se donne soi-même en lien et en fidélité avec notre mission OK, est-ce que c'est toujours congruent? Est-ce qu'on fait des politiques justes pour se prémunir ?

Il y a une situation qui s'est passée, on ne veut plus que ça se produise donc on va mettre une politique en place. En créant une politique, on identifie le niveau de responsabilité des gens. On dit «le conseil doit», mais le conseil, ce sont les directions qui reçoivent le mandat réel. Si ça ne se fait pas, on peut se retourner et dire «garde, c'était à toi, c'était ta responsabilité». « As-tu fait la tournée de ton école pour vérifier que l'eau était de bonne qualité, est-ce que tu as dit à ton concierge que dans la cour de récréation, il n'y a rien qui est dangereux». Puis on va le consigner.

Quand on a des politiques comme ça et on en reçoit d'autres du ministère, c'est quoi la capacité que l'on a de dire au ministère « nous on n'est pas capable de faire tout ça en même temps». « Ça va même à l'encontre des principes qu'on a, car vous aussi, au conseil, comme le ministère, vous vous donnez des politiques pour vous protéger contre ci, ça, ça, ça». Mais qui fait quoi là-dedans?

C'est si lourd ! Ce n'était plus au niveau d'un idéal, ce n'était plus au niveau d'une vision, c'était dans le sens d'une administration; j'étais redevenu ou j'étais confiné essentiellement à un rôle d'administrateur de ressources, des ressources en termes budgétaires : quand c'est fini, il n'y en a plus. Je me sentais confiné dans un travail d'ordre administratif, à remplir des plans et des plans et des plans, à budgéter, à administrer une convention collective de concierge, d'employés de soutien, de faire des pieds et des mains pour m'assurer qu'une bonne enseignante conserve son poste même si elle était en surplus et qu'elle était remplacée par quelqu'un qui n'avait pas nécessairement les outils pour ce poste là, mais qui en quelque part avait quelque chose qui pouvait la protéger à cause de son ancienneté, etc. Je n'étais plus bien dans ça.

Merlot

Je trouve que notre conversation prend des orientations super intéressantes. Il me semble qu'on devrait prendre le temps d'approfondir cette question du «se protéger... au cas où », mais il me semble aussi que l'on devrait se parler davantage de cette espèce d'impossibilité de partage et du manque de réflexion et je crois aussi que l'on devrait reprendre ce que Kariat vient de dire sur les limites de la structure, ce qui va nous entraîner dans la question de l'équité et de la prise de risque.

Marguerite

Mais toi Merlot par rapport aux politiques ?

Merlot

J'ai déjà mentionné des choses quand je parlais de faire attention et ne pas toujours appliquer les règlements à la lettre quand tu as à diriger une école où notamment les enfants nous arrivaient avec des problèmes de toutes sortes et le système, pour lequel d'ailleurs j'ai beaucoup de respect, est quand même un système. Donc le système nous envoyait des gens de l'extérieur qui prenaient une demi-heure pour constater cela, alors que nous, ça faisait peut-être un mois qu'on pouvait vivre ça. Ils ne savaient pas le nom de l'élève, ils ne savaient pas le contexte de tout ça, on leur rapportait et eux s'approprièrent le fait de prendre une décision là-dessus. C'était assez choquant; il y a quelque chose qui n'était pas correct là-dedans dans tout ce contexte-là. Ça m'irritait beaucoup et ça irritait le personnel. Je sais que là-dedans, il y a des questions monétaires, des questions de services.

On comprend tout ça politiquement et j'étais capable de vivre avec ça. Je comprends que le système, c'est le système et moi je représente le système, mais je représente aussi l'élève envers lequel j'ai une responsabilité professionnelle.

D'ailleurs, comme vous l'avez mentionné, je pense que les politiques sont pertinentes, mais que leur mise en place est déficiente. Moi, je me rappelle souvent d'avoir assisté à des réunions de direction où on va présenter une politique et puis «bien c'est fait, maintenant vous avez la responsabilité, allez-y, mettez ça...» Oui mais il n'y a pas de structure en place «et c'est marqué dorénavant, s'il arrive tel cas, vous devez appeler le parent, et tout, et tout» Mais, c'est toute une mise en place au niveau de mon personnel et des élèves et des parents aussi. Par exemple, lorsque tu appelles un parent, notamment dans un contexte de familles réfugiées comme c'était le cas dans l'école, ces parents-là ont peur de tout; leur première réaction en est une de fuite et ils vont nier tout de suite, ils ont une peur terrible; alors comment est-ce que moi, je vais réagir avec cette nouvelle règle ?

Je trouvais cela essoufflant parce que, dans une politique, on laisse peu de place à la réflexion; ces politiques qu'on nous demande d'appliquer, qui ont leur besoin, sont importantes dans la société mais la part de réflexion nécessaire, ça c'est toujours le risque qu'on prend comme directeur.

Comme l'a soulevé Marguerite, les éducateurs disent souvent «l'enfant avant tout, l'enfant au cœur», mais je pense que c'est la politique avant tout, la mise en place des politiques avant tout et l'élève se conforme à ça. Mais sur le plan social et de son bien-être et de sa progression et de son intégration, ce n'est pas quelque chose d'important. Il y a beaucoup d'efforts avec les budgets donnés et les personnes ressources, mais tout ça est fait dans le respect des politiques.

Bref, je me sentais souvent isolé, mais c'est un système. C'est un système : il faut le respecter aussi si on veut que ça soit congruent un peu partout, si on veut que ça se tienne, tu ne peux pas prendre le risque que plusieurs directions fonctionnent de façon marginale. Le système comme tel, c'est un encadrement, si tout le monde va se permettre de jouer en-dehors de ça, c'est dangereux un peu, car il va y avoir de mauvaises décisions de prises et ça risque de faire déraiper le système.

En même temps, le système ne fait pas d'efforts pour s'adapter à ma situation. Par exemple, moi aussi j'allais à l'école tous les samedis. C'était le seul temps où je pouvais m'avancer dans les dossiers administratifs comme tels, car le reste du temps, pendant la semaine, j'étais toujours disponible, ma porte était toujours ouverte, à moins que j'aie un parent dans mon bureau, elle était toujours ouverte. Le samedi, c'était pour rédiger des plans, faire les profils et tout ça. J'étais concentré et pas dérangé.

J'avoue que dans la planification qu'on me demandait, il y a des choses qui m'ont aidé, je ne rejette pas tout, mais ce que je dis, c'est que les questions qu'on nous posait ou auxquelles je devais répondre n'aidaient pas nécessairement toujours au fonctionnement de l'école ou à l'identité de mon école, ça répondait à des exigences du ministère, mais des politiques sur le profil de l'élève, c'est important parce que ça permettait à l'enseignant de différencier et ça j'y croyais, mais c'était rendu que ça prenait beaucoup d'ampleur. C'était disproportionné.

Je pense que je vais arrêter ici...

Moi

Merci tout le monde, ça fait déjà quelques heures que l'on parle et je pense qu'on devrait prendre une pause repas. Avant de passer à une suggestion pour la suite de nos discussions, je voudrais simplement ajouter que vos propos viennent vraiment confirmer ceux de Van der Marren (2011) qui soulignait qu'en réalité le système éducatif est contrôlé par le politique qui en définit les finalités, les moyens, les ressources, le budget, etc. De là l'importance, en recherche, de mettre à jour le savoir

professionnel à partir de la narration de l'action des praticiens, par les praticiens dans leur contexte. C'est vraiment ce que nos conversations apportent et que ma recherche vise à accomplir.

Pour la suite, voici ce que je suggère. Comme le mentionnait Merlot et que vous avez tous plus ou moins directement laissé sous-entendre qu'il faut envisager certains risques lors d'une prise de décisions, on pourrait reprendre là-dessus. Je remarque que vous êtes critiques par rapport au fait qu'il n'y a pas de réflexion générale ou pointue sur l'incidence de la mise en place de politiques sur votre travail. J'ai l'impression que la question du risque va nous conduire à ce besoin de réflexion systémique. Et comme tu le soulignais Merlot, cela devrait nous permettre de réfléchir sur la question de l'équité et de la contextualisation face aux décisions ministérielles ou du système en général.

Dans un avenir rapproché, demain en fait, on abordera la question de l'école/communauté qui pourrait aider à actualiser l'accueil tel que vous le concevez. Finalement, nous reviendrons sur votre situation d'épuisement professionnel et sur votre vision de la formation des directions. Cela devrait boucler l'ensemble des sujets à moins que vous jugiez important d'ajouter quelque élément qui n'aura pas été abordé.



À la bouffe, le temps est venu de se sustenter!

Décantation

Des politiques! Ou de la paperasse ? (6)

Les directions rapportent à l'unanimité qu'au fur et à mesure où le temps passait, la quantité de documents à produire pour se conformer aux attentes de l'administration générale du ministère/conseil augmentait sans cesse, leur laissant peu de place pour faire le travail pour lequel elles se sont initialement destinées à savoir celui de faire une différence dans la vie des enfants. Or, c'est ce qu'elles souhaitaient quand on repense à leur conversation sur le pourquoi devenir direction d'école. Au cours des conversations antérieures, les directions ont laissé savoir comment elles portaient attention aux besoins des enfants et/ou de leurs parents; elles voient la pertinence d'un accueil de l'Autre empreint d'ouverture et de sollicitude, elles observent les enfants et cherchent à ajuster les exigences scolaires aux besoins de ces derniers. Elles exercent du *care* et cela prend du temps comme le soulignent Merlot et Marguerite. Or leur tâche devient de plus en plus encadrée et orientée vers la performance et l'efficacité et elles ne sont pas à l'aise avec ces contraintes.

Elles confirment que toutes les nouvelles règles doivent être mises en place rapidement, créant une perturbation dans la routine de l'école et ajoutant au stress ou à la fatigue du personnel qui n'en voit pas toujours la pertinence, car il y a peu de temps prévu pour la création d'un dialogue formel dans le système. Ce que souligne bien Marguerite en précisant que, si les politiques indiquent les pourquoi, il y en a peu qui précisent le comment faire. Il serait donc approprié de trouver des mécanismes pour que les directions sachent et le pourquoi de la politique et le comment de sa mise en œuvre.

Cependant, et c'est Jean-Pierre qui a été le plus précis à ce sujet, si la politique est accompagnée d'une obligation formelle, alors elle sera mise en œuvre du mieux qu'ils le peuvent et si elle n'a pas d'obligation formelle, alors on ne s'en préoccupe pas. C'est donc à dire que les politiques relatives à la diversité, à l'aménagement linguistique, à l'environnement (entre autres) ne sont que des vœux pieux qui ont pris leur origine en haut, au ministère et qui sont descendus vers le bas, l'école, sans faire trop de vague. Les idées portées par ces

documents de politique ne sont pas des «choses» pour lesquelles le système a des attentes. Ce sont des idées philosophiques ou générales peu facilement actualisables et dont la pertinence n'est pas nécessairement notée.

Je remarque qu'il y a une sorte de non-retour de balancier en matière de mise en œuvre, si je puis dire ainsi. D'une part, les directions sont prêtes à soutenir leur conseil dans ses façons de faire. Elles sont des employés loyaux qui sont d'accord pour faire l'exercice administratif surtout quand cet exercice a du sens pour eux. Merlot nous dit : «j'avoue que dans la planification qu'on me demandait, il y a des choses qui m'ont aidé, je ne rejette pas tout, mais ce que je dis, c'est que les questions qu'on nous posait ou auxquelles je devais répondre n'aidaient pas nécessairement toujours au fonctionnement de l'école ou à l'identité de mon école, ça répondait à des exigences du ministère».

Ce qu'elles soulignent toutefois, c'est qu'elles ont l'impression qu'il n'y a pas de prise en considération de leur contexte ou de leur réalité face aux demandes de la part du système à leur égard. Merlot est assez éloquent à ce sujet : «je me sentais souvent isolé... mais c'est un système. C'est un système : il faut le respecter aussi si on veut que ça soit congruent un peu partout, si on veut que ça se tienne, tu ne peux pas prendre le risque que plusieurs directions fonctionnent de façon marginale (...) En même temps, le système ne fait pas d'efforts pour s'adapter à ma situation».

Les cadres apparaissent comme des bureaucrates qui n'ont pas le choix que de faire des demandes d'imputabilité auprès des directions. Marguerite l'explique ainsi : «encore là, c'est comme dans bien des organisations, tu as des gens qui sont tellement accaparés par l'administration ou par les papiers qu'ils ne prennent plus le temps de réfléchir». Or, la réflexion est un ingrédient fondamental quand le *care* et ses phases d'actualisation sont au cœur d'une démarche professionnelle et institutionnelle.

La conséquence du foisonnement du nombre de plans et de rapports variés les a obligés à travailler des heures infernales comme le dit Marguerite. Toutes ces directions devaient travailler en soirée ou en fin de semaine pour parvenir à maintenir ce qui leur est essentiel : une présence active auprès des enfants/élèves, du personnel ou des parents et la possibilité de faire un minimum de travail pédagogique pendant les jours de la semaine. Malgré le fait que Jean-Pierre lui-même se dit relativement bien organisé, il devait quand même trouver du temps en soirée pour assurer sa gestion des documents administratifs.

Une note à propos de Jean-Pierre ici, il est fidèle à lui-même en ce sens qu'il donne le grand portrait (ce qu'il considérait important dans le travail avec les enfants aussi). Je cite : «je rédigeais le plan et le communiquais (...) puis je leur présentais où on était rendu parce que les profs ne voient pas tous les éléments, mais je prenais le temps de ramener les éléments de synthèse : «voici ce que l'on a fait, ce que l'on a accompli et ce qui nous reste à faire. Et on va se calmer le pompon cette année ou travailler là-dessus ou faire juste ça malgré toutes les autres activités de l'école». Jean-Pierre souhaite et encadre la collaboration. Mais il ne laisse pas entrevoir, dans son approche, s'il était en mesure de permettre la discussion ou le dialogue. Pour son bénéfice, il cherche à mettre en place un cadre de travail et une harmonie entre les profs qui vont contribuer à la réussite. Ses buts sont clairs même dans les visites de parents (son anecdote avec le ballon).

Il y a donc une disproportion entre la tâche administrative et le reste de la tâche soit cette portion du travail qui permet de se centrer sur la fluidité des relations humaines constantes et parfois imprévisibles. Alors que l'administration permet de s'occuper des choses liées à l'objet école (bâtiments, budgets, ressources humaines, répartition des tâches, actualisation du calendrier scolaire, administration des tests, par exemple); la composante centrée sur la personne exige, quant à elle, une présence, de la compassion, de l'écoute, de la réflexion, des capacités d'animation de groupe, de gestion d'équipes, etc. et de la flexibilité. Et ce, à la fois à l'égard des enfants, des parents, du personnel de l'école et du personnel du conseil. La direction est donc dans une sorte de tourbillon affectif et moral simultanément centrée sur

l'efficacité et un humanisme constant. Marguerite le note : elle ne connaît pas beaucoup de personnes à la direction qui réussissent à concilier les deux même si elle croit que ce devrait être possible.

Ma décantation m'a amenée à me demander si le ministère avait un rôle à jouer dans l'équilibrage de ce tourbillon. Je cite ce qui m'apparaît être un encadré qui se veut innocent, mais important car, pour moi, il donne le ton à l'aventure éducative. Encadré extrait de la publication *en conversation : le leadership au XXI^e siècle : Se tourner vers l'avenir. Une entrevue avec Fullan et Leithwood. (2012b, p.14):*

essentiellement, la santé d'une organisation est une question d'intégrité, mais non dans le sens éthique et moral qu'on lui donne si souvent de nos jours. Une organisation est intègre, et donc saine, lorsqu'elle est complète, cohérente et entière, c'est-à-dire quand sa gestion, ses activités, ses stratégies et sa culture sont homogènes et cohérentes». (Tiré de *The Advantage: Why Organizational Health Trumps Everything Else in Business* (Lencioni, 2012).

On découvre ainsi que l'éducation, dans une vision de performance, de réussite et d'efficacité devrait à tout le moins, s'inspirer du monde des affaires (j'ai souligné la référence à cet effet) pour préciser le sens de certaines valeurs dans ce cas-ci, celle d'intégrité. Pourtant, à l'école, l'intégrité est cette chose dont on parle, qui s'enveloppe d'un sens éthique et moral et qui confère une certaine qualité aux actions. Kariat ne cesse de questionner d'ailleurs.

À quoi donc pourrait ressembler une institution intègre au sens éthique et moral, sur quoi s'appuie-t-elle ? Est-ce que cette forme d'intégrité est compatible avec une vision d'efficacité et de performance ? Ces questions soulèvent la pertinence d'entrevoir la pratique du *care* en le considérant du domaine public, rendant ici caduque l'idée qu'il n'appartient qu'au domaine privé tel que souligné antérieurement à la section sur le *care, philosophiquement parlant*. De plus, ces questions engendrent une réflexion sur le *comment de cette pratique* ou du moins,

comment l'insérer non seulement dans la façon de faire au niveau de l'école mais aussi de l'intégrer dans la perspective ministérielle.

Présentement, il serait tentant de penser que le ministère, dans sa visée de performance et d'efficacité, ne peut s'approprier un mandat social de *caring* affiché, organisé, encouragé. Mais, par l'entremise de sa volonté d'instaurer un milieu scolaire qui prend en compte le bien-être de l'enfant, il est peut-être possible de parvenir à entrevoir l'instauration, dans le système, d'une vision actualisée du *care*.

Cependant, cette intégration du *care* dans le discours du ministère repose aussi sur le regard critique qu'il est approprié de jeter aux structures sociales patriarcales et à la façon dont elles influencent la vision de la personne éduquée. C'est peut-être simplement par l'entremise des conversations courageuses souhaitées par le ministère dans sa vision actuelle du leadership que les changements pourront possiblement se produire. Mais dans les circonstances qui encadrent leur travail, les directions ont montré jusqu'à quel point il est difficile de mettre en œuvre un climat propice au *care* car elles se voient contraintes à devoir répondre à des exigences administratives de plus en plus nombreuses et complexes. Ces exigences prennent du temps et les directions en ont de moins en moins pour s'arrêter aux besoins personnels et institutionnels qui mériteraient attention, sollicitude et *caring*.

La légitimité du risque (7)

Merlot

Je voudrais reprendre le fil de nos idées à partir de la suggestion de Michelle. Je pense que c'est difficile de dissocier le risque de la tolérance et de la critique. Tout est lié. Par exemple, moi je considère qu'on ne me demande pas d'avoir un regard critique sur les règles que je dois appliquer. On me demande de les appliquer. Point. Ce qui fait que quand tu contournes ça légèrement, effectivement, tu as des tapes sur les doigts, et il faut l'accepter. Pourtant, dans mon contexte, il fallait que je prenne des risques parce que je cherchais à bâtir la confiance des parents et des enfants et du personnel. De toute la communauté de mon école, en fait.

Comprendre ici que c'est une confiance absolue, Mon Dieu ! Comme c'est une confiance absolue et qu'on ne peut pas trahir, ce qui nous oblige au niveau de la mise en place des politiques du conseil ou du ministère à être prudents, à faire attention. Il y a des gens qui refusent systématiquement de prendre même de tous petits risques. Moi, je crois que mes risques étaient contrôlés, nécessaires, mais contrôlés même si tu te le fais mettre sur le nez parfois. Mais ça fait partie du climat de confiance à établir; ça fait partie de la générosité et ça fait partie de la compassion. Pour moi, c'est toute la différence entre un système plein d'humanité et un système plein de procédures. Avec la procédure, tu n'adaptes pas, c'est égal pour tout le monde.

Moi, par exemple, je travaillais avec le profil de l'école : à quelle vitesse je dois aller ? Comment fonctionner? Je réfléchissais et trouvais des moyens d'action et éventuellement les choses tombaient en place. Mais parfois, j'ai dû faire des détours comme je le dis. Il faut mesurer les risques, mais eux [les gestionnaires], ils se protègent. J'ai toujours été surpris de voir la rigidité de leur façon de voir. Pourtant, ils sont heureux des résultats qui étaient très bons, je parle ici des tests de l'OQRE et je veux préciser que tous les élèves faisaient les tests. Pas d'exemptions. Ça me permettait d'avoir le profil, de façon honnête, je veux savoir où aller, où on doit faire les correctifs et personne n'est jugé.

Par exemple, voici un résumé d'une conversation avec une personne de l'administration qui vient me voir suite aux résultats des tests. Elle : «Bon l'an passé, tu avais eu 100% en français aux tests de l'OQRE alors que cette année tu as eu 93%, comment vas-tu faire pour rectifier ? » Moi : «Mais, ce n'est pas sérieux! C'est pas les mêmes classes, tu parles de 93% au lieu de 100%, mais c'est extraordinaire!» Elle : «Je pense qu'on ne se comprend pas; tu vois la courbe...» Moi : «Je comprends la courbe»...

J'ai l'impression d'avoir une casquette à hélice sur la tête. On me prend pour quoi ? Mais, il n'y a pas de réflexion. C'est des statistiques, c'est brut. Aucune compréhension de ce qui se passe, dans un contexte donné alors que j'avais dû recevoir un paquet de nouveaux profs; alors c'est extraordinaire que tu maintiennes un niveau de qualité semblable. Zéro...zéro. Et est-ce que moi, je suis en mesure d'aller voir mon prof et lui dire «regarde-là, qu'est-ce que tu vas faire?» Jamais, jamais...Alors, je pondais quelque chose le samedi matin.

Mais au fond, cette rencontre-là, elle avait simplement pour but pour cette personne de dire «moi quand je vais présenter ça mes supérieurs, je pourrai dire : oui, il va rectifier et voici ce qu'il va faire» Coché ✓. Je pense que de cette façon les normes sont appliquées et elles sont validées par d'autres normes. La personne vient valider avec d'autres normes encore. Alors ça fait norme + norme + norme +.... Je pourrais continuer, mais à voir vos expressions, je pense que vous voulez parler vous aussi.

Kariat

À partir de ce que tu dis, je pense qu'il faut se poser la question sur le pourquoi du risque que l'on prend et je pense qu'il y a deux façons d'aborder la réponse. La première façon, c'est qu'il faut qu'on réalise que si on veut faire une différence et qu'on est là pour la personne qui a besoin, à un moment donné, il faut sortir des normes. Et ça te cause un défi parce qu'on a toujours peur de créer un précédent. Mais créer un précédent, si c'est de faire en sorte que toute personne qui a un besoin reçoit un service auquel elle a droit comme personne qu'on respecte pour grandir, alors moi, je suis prêt à vivre avec cette contrainte-là. Ça m'est arrivé, dans certaines situations de me faire dire «le problème c'est qu'on ne l'a pas budgété». Mais je ne peux pas dire au parent ou à l'enfant ou au prof : «on aura de la compassion l'an prochain; on n'a pas le budget, on ne peut pas vous aimer maintenant, ce n'était pas dans nos plans». Pourtant, c'est toi, à la direction, qui connaît le revers de la médaille. Le grand stress dans ce genre de responsabilité, c'est qu'il fallait que tu y ailles avec ton instinct au niveau de l'administration de ton école et qu'à un moment donné, tu sois quand même assez prudent pour dire «si jamais on met en doute ou en cause une pratique, j'ai un *«back up»*. Et là, il fallait de la créativité pour jouer un petit peu entre les lignes tout en respectant les normes du Conseil; sortir un peu des lignes directrices pour être capable malgré tout d'aider cet élève-là.

Dans un tel contexte, le stress vient de ce que la direction, pour des raisons d'ordre et de sécurité, sait que sur le plan légal, c'est elle qui est sur le front, que sa décision va faire en sorte que, s'il y a quelque chose qui est contesté de façon légale, la question qu'on va lui poser c'est «est-ce que tu as fait ceci ou ce geste-là?» et le conseil scolaire va vérifier pour voir si tu as vraiment suivi la norme. Donc, dès que tu sors de cette fameuse norme parce que tu sais que c'est la meilleure décision à prendre pour aider l'enfant ou les parents dans cette situation; tu te mets à risque. Mais moi, je reviens toujours à la même question, si l'élève est au cœur du projet éducatif dans nos conseils, est-ce que l'on est congruent dans l'ensemble des décisions qu'on prend ? Si oui, comment ?

La deuxième façon, c'est le risque à prendre quand on n'est pas d'accord avec une politique. Je pense à la politique sur la directive de la tolérance zéro¹⁰⁷ par exemple. Si on est *«by the book»*, on ne change absolument rien; si on est dans une loi de justice et d'équité aveugle, quand on parle de tolérance zéro par rapport à comment on applique un cas de discipline dans l'école. Bon, c'est tolérance zéro.

Alors que l'on sait que le principe de la tolérance zéro, c'est une injustice fondamentale parce que qu'on est tolérant zéro envers un enfant qui n'a absolument aucun contrôle sur son comportement. À un moment donné, c'est difficile d'expliquer à un ensemble de personnes que la tolérance zéro est le principe de dire qu'on ne devrait pas fermer les yeux sur des comportements qui peuvent être dangereux pour d'autres, qui peuvent créer une situation d'insécurité pour les autres, ça on peut comprendre ce principe, mais dans l'application qu'on en fait, est-ce que, par exemple, quelqu'un qui a le syndrome de la Tourette, est-ce qu'on doit lui appliquer la tolérance zéro quand il manque de respect à son enseignante parce qu'il utilise un vocabulaire inapproprié ? Dans la norme, on devrait le suspendre. Mais on ne peut pas appliquer une norme de façon aveugle à tout le monde. Ces choses ne sont pas compatibles. Avoir une politique de tolérance zéro et avoir une politique d'intégration de tous les enfants au niveau de la salle de

¹⁰⁷ Directive issue de la *Loi sur la sécurité dans les écoles* (précurseur à la Loi 13 pour des écoles tolérantes) qui exigeait la suspension immédiate de tout élève qui avait posé un geste perçu comme dangereux. Cette suspension d'une journée minimum entraînait que l'enfant soit immédiatement retourné à la maison. Les conseils avaient donné la consigne de l'appliquer de manière absolue, les directions avaient perdu la marge de manœuvre qu'ils avaient par rapport à la gestion des situations de discipline. Elles ne pouvaient plus, par exemple, garder un enfant à l'école, en suspension dans leur bureau. Mise en place en 2005-2006. Et comme cette directive est issue d'une loi, alors il faut y souscrire.

classe, puis, je veux dire qu'au bout de la ligne, d'avoir une administration de ces incidents de façon tellement encadrée que l'on fait quoi?

Tolérant zéro : on devient comme... à un moment donné on achète la paix en quelque part. Le danger c'est ça; c'est que plutôt que de plaider la cause de l'enfant qui a ce besoin-là, à un moment donné on va peut-être prendre des avenues différentes et trop souvent on sauve les meubles plutôt que d'agir de la façon dont on pense qu'on devrait agir.

Dès qu'on est dans un système, on entre dans une lourdeur, on entre dans une administration qui par souci politique d'être équitable envers tout le monde, on devient nécessairement injuste vis-à-vis ceux qui ont le plus de besoins. C'est ça qui est le dilemme. C'est une équité qui est comprise comme une égalité parce qu'on est toujours capable de se justifier. Ça revient à ma question de tantôt sur les politiques créées pour se protéger «au cas où».

Jean-Pierre

La tolérance zéro : je suis entièrement d'accord avec toi, Kariat. Ça, c'est un exemple de politique injuste. Je l'ai appliquée parfois pour des cas récalcitrants, mais je tentais de travailler avec les parents. Et le préscolaire, je ne pouvais pas les suspendre, Maternelle-Jardin ! Je trouvais ça ridicule. Je demandais aux parents s'ils pouvaient les garder une journée à la maison, pour leur faire du bien ou encore réduire l'horaire, pour qu'ils reviennent tranquillement à l'école parce que l'enfant ne parle pas français et pour le jeune, c'est un peu *rough* de rentrer à l'école française où tout est en français autour de lui et le prof ne dira pas un mot en anglais. Je faisais des détours comme le dit si bien Merlot. Et comme Merlot, je voudrais revenir sur ton impression d'avoir une casquette à hélice. Je me sentais comme ça moi aussi.

Parce que si tu veux penser à une autre façon de faire les choses, ce n'est pas accepté. Tu peux apporter des petites différences, mais si tu touches à un département ou un autre, ça peut se tourner contre toi, alors la meilleure des choses pour la majorité des directions, c'est de faire ce qu'on te demande de faire et de sortir à la fin de la journée en se disant : «j'ai fait toutes mes tâches administratives, je n'ai pas créé de zizanie avec personne parce que je n'ai pas essayé de réfléchir sur rien et apporter aucun changement et c'est très bien comme ça». Quand tu prends un risque, parfois tu te fais comme refroidir et tu ne veux pas oser intervenir dans d'autres situations parce que si on se ramasse toujours dans des situations comme ça; pourquoi est-ce que je m'occuperais de leur bien-être ? Je me fais taper dessus. On va laisser ça de côté.

Finalement, il y a des choses qui deviennent des irritants. Tu peux être blâmé sur tout, sur tout. Et te faire pointer des choses. «Oui, je sais que j'ai ça à faire, je n'ai pas eu le temps, ça s'en vient, mais ce n'est pas ma priorité, j'avais autre chose». On te pointe cela et je trouvais que ça manquait; comme une relation parent/enfant : tu n'as pas fait ton lit! Il y aurait eu une autre façon de l'apporter, mais je me sentais comme : t'a pas fait ton lit! «Je m'excuse, je suis professionnel» ! C'était irritant.

Mais je n'ai jamais eu problème quand on me pointait une situation qui aurait pu mettre le conseil en danger; j'étais prêt à changer parce qu'on ne voit pas tous les angles dans les situations. Il y a le personnel, l'immobilisation, le côté finance à suivre, les ressources humaines. C'est assez large et assez d'erreurs que tu peux faire dans l'ensemble.

Marguerite

C'est tellement intéressant ce que vous avez dit. Par où est-ce que je vais commencer? La tolérance zéro. Disons que je l'ai utilisée, comme toi Jean-Pierre, pour les problèmes que je ne pouvais pas contrôler comme dans l'autobus, par exemple, quand ils mettaient la vie des autres enfants en danger.

Pour certaines familles, je l'ai utilisée pour des parents qui ne voulaient pas venir à des rencontres alors que l'enfant avait des difficultés. Après un certain temps, les parents disaient «vous ne pouvez plus faire ceci [les suspendre]»; ça ne les arrangeait pas. Ça c'est une politique qui a causé beaucoup.... Disons que certaines directions l'ont bien aimée; quand on a eu tolérance zéro, c'est là qu'on a eu le plus d'enfant de la Maternelle-Jardin qui ont été suspendus, dans l'histoire, jusqu'à ce que l'on réalise qu'il fallait arrêter ça. Si tu es pour suspendre un enfant à chaque fois qu'il donne un coup! Ils sont en train de socialiser, c'est là que tu leur montres à vivre avec les autres. Franchement!

Les cadres et le Ministère ont arrêté d'en parler après un certain temps. On est passé à la loi sur les écoles tolérantes et bienveillantes, quelque chose comme ça. Mais j'ai un problème avec l'idée de tolérance. C'est un peu comme le «je t'accepte» de Kariat.

La tolérance veut encore dire «moi, je suis meilleur, mais je vais te tolérer». Tolérance, n'est pas un mot dans mon discours, disons. Tolérance en autant que ça ne dérange pas et en autant que tu ne vas pas à l'encontre de la culture qui existe; des fois, il y a des cultures très fermées, très autoritaires, très paternalistes et dans ces systèmes, il n'y a pas de tolérance. Là où il y a une ouverture, plus de démocratie, plus de possibilités de s'exprimer, et j'ai travaillé dans des systèmes comme ça, j'ai senti que j'ai beaucoup grandi et encore là, tu grandis jusqu'à un certain point et après là, tu commences à déranger. En tout cas, moi, je dérange comme je vous le disais parce que je finis toujours par poser des questions.

Bon, passons. Je suis d'accord avec vos idées sur les risques. Ça fait partie du travail alors je n'insiste pas, mais j'aimerais vraiment vous partager mon opinion sur le testing. Oui Jean-Pierre ?

Jean-Pierre

J'aimerais parler moi aussi de ma vision sur la tolérance avant que tu passes au testing. La problématique que je vois avec la tolérance, c'est comme de reconnaître qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas dans le système. On va être tolérant, on va accepter tout ce qui se passe et on va tolérer. Je pense qu'à un moment donné il faut se dire : « non, on a un certain système dans lequel on doit améliorer les choses, faire une société qui est bien entre nous ».

Pour moi tolérer, ça veut dire aucune intervention: « je tolère que tu vires la classe à l'envers, que tu arrives saoul à l'école comme personnel enseignant, je tolère que tu te promènes avec une camisole et que je te voie tout ! » L'éthique professionnelle n'est plus là. Je puis tolérer que tu aies perdu patience aujourd'hui après une élève. C'est ça qui m'inquiète dans ce mot-là. Je le vois beaucoup comme accepter ce qui peut être délinquant et je vais essayer de m'accommoder et de vivre avec ta situation et en même temps, c'est faux de dire que l'on accepte toutes ces déviations-là parce qu'on met plein de politiques et procédures qui nous empêchent d'accepter ces déviations – je pense plus dans le sens de dévier à une norme ou à quelque chose. On a enrégimenté tout ça : si tu es en état d'ébriété (prof ou élève), je dois intervenir, alors je ne tolère plus que tu aies un problème d'alcoolisme. On est en pleine contradiction avec ça.

Voilà, tu peux poursuivre Marguerite.

Marguerite

Elle est bien légitime ton inquiétude il me semble. Et pour ma part, j'aimerais maintenant vous partager mon inquiétude à propos des tests. Inquiétude, ce n'est pas vraiment le bon mot. Critique serait plus juste.

J'ai réalisé que dans certains conseils et à longueur d'année, les parents reçoivent des devoirs pour préparer les enfants pour les tests. Ça veut dire : voici ce que l'enfant doit apprendre, voici ce que

vous devez travailler avec lui et ils se font dire ça à partir du jardin. C'est horrible. C'est inquiétant parce qu'on travaille seulement pour le test. Et ça, c'est à cause des tests de 3^e année et le test de 3^e année n'est pas adéquat pour les enfants. Les enfants de cet âge pourraient très bien répondre aux tests en format oral, et en 6^e en format écrit pas de problème. C'est pour ça que nos statistiques sont très bonnes en 6^e en montant, mais en 3^e, on n'arrive pas à les changer tant et aussi longtemps qu'ils vont être évalués par l'écrit. Évaluez-les en 4^e ! Ils vont être prêts.

Mais on nous arrive toujours avec les comparaisons par rapport aux tests internationaux pour justifier le testing provincial. Je pense qu'on ne compare pas les bonnes choses. Si on voulait se comparer, il faudrait le faire avec des sociétés semblables à la nôtre, avec une éthique de travail semblable à la nôtre, et puis des fois, on se compare avec un pays, mais est-ce qu'on veut ressembler à ce pays-là ? Nos comparaisons sont faites avec Taiwan, Hong-Kong et la Chine, est-ce une société comme celle-là qu'on veut chez nous ? Mais si on se comparait à la Suède par exemple, où c'est vraiment un pays qui s'occupe de sa population et ils sont toujours en première place depuis qu'il y a des tests, la scolarité formelle ne commence pas avant l'âge de 7 ans et pourtant un an plus tard, les enfants réussissent mieux que n'importe où. Mais c'est qu'avant, on s'occupe de l'enfant; l'apprentissage par le jeu, l'enquête, l'expérience, vivre, puis être en société.

Et je sais que dans le testing, c'est très étroit ce qu'on évalue chez l'enfant. On l'évalue sur ses connaissances et non pas sur ses façons de penser, de voir les choses. On ne l'évalue pas sur ce qui compte dans la vie, mais je sais que le testing donne l'impression que les enfants sont dans une bonne école ou pas dans une bonne école. On a créé cette perception par les médias sur la façon dont on fait les choses même si c'est loin d'être la vérité encore là. Vérité telle que je la vois, je précise.

Ça n'a aucune valeur pédagogique, aucune valeur d'influence sur ce qui se passe dans la vie de l'enfant, dans son dossier scolaire même pas la valeur d'un bulletin. On continue en classe, on ne fait pas de retour. Pensez-vous que l'enseignant de 4^e regarde les résultats des jeunes de la troisième pour savoir quoi travailler maintenant ? On ne fait pas de suivi : on fait un suivi au niveau du système. Le système a découvert qu'au niveau de la lecture, par exemple, ils ont besoin de plus de stratégies de compréhension; là on travaille juste ça, mais c'est au niveau du système. Et l'école qui a bien réussi, pourquoi doit-elle subir ça encore ? Et celle qui est au bas de la pile ? On ne fait même pas de différenciation dans le remède ou de la remédiation pour répondre au problème. Pour moi, c'est un non-sens. On fait déjà de la différenciation avec l'élève, le test n'a rien apporté de plus.

Même le ministère ne lui accorde aucune valeur, le gouvernement non plus parce que ça n'a aucun poids dans quoi que ce soit alors pourquoi passer au travers de cela ? C'est un exercice politique qui met les gens l'un contre l'autre, qui fait augmenter la valeur des maisons dans certaines régions parce que les élèves ont eu de bons résultats... c'est très loin de l'enfant ça... et ça me révolte.

Moi

Je réalise en vous écoutant parler des tests provinciaux que cette réalité vous place en quelque sorte entre l'arbre et l'écorce. D'une part, vous subissez de la pression de la part des cadres supérieurs pour être continuellement au maximum de la performance attendue et, d'autre part, vous leur demandez de vous respecter ainsi que les enfants et les parents et le personnel, car les résultats sont liés au contexte de l'école selon son profil cette année-là. Et les conditions peuvent varier d'une année à l'autre. Des impondérables sur lesquels vous n'avez pas de pouvoir, mais avec lesquels vous travaillez, toute la communauté de l'école. Toujours dans une perspective de bien-être de l'enfant si je saisis bien.

Il me semble important de poursuivre, mais pas maintenant, on a besoin de prendre une pause repas.

Mais avant de se quitter, j'aimerais juste commenter brièvement sur la question de la tolérance zéro. J'ai fait des recherches dans les sites (ministère, conseils) et demandé à des personnes de m'aider à trouver quelques références à ce sujet (référence légale ou en termes de politique ou de raison d'être) et je ne trouve rien.

Une seule référence dans un texte du ministère datant de 2006 relativement à la sécurité dans les écoles qui dit : « il faut chasser la perception incorrecte que la Loi [sur la sécurité dans les écoles] souscrit au concept de «tolérance zéro» (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006b, p. 12). Intéressant pour le moins, car à vous écouter, il y aurait eu un certain dérapage avec cela.

Bonne fin d'après-midi et à ce soir après le repas.

Dernière soirée, en fait, si on allait voir le coucher de soleil sur la Baie !

Décantation

La légitimité du risque (7)

Toutes les directions se sont senties dans l'obligation de prendre un risque, à un moment où un autre, quand il s'est agi d'appliquer la directive de la tolérance zéro. Pour eux, il n'y avait pas de négociable ici, c'était une directive injuste. Le ministère s'est rapidement positionné en disant qu'il ne souscrivait pas à ce concept. Pourtant, ayant eu à faire les suivis au moment de sa mise en œuvre quand j'ai été cadre supérieure, les mots utilisés étaient bien ceux de «tolérance zéro» et la consigne était qu'il ne devait pas y avoir de passe-droit. C'était très catégorique comme consigne.

Les directions rencontrées n'ont pas accepté de se conformer automatiquement à cette directive et les exemples cités par Jean-Pierre permettent de voir les façons dont elles utilisent les mots pour ne pas inquiéter les parents tout en souscrivant, d'une certaine façon, à la directive. Ce que l'on peut déduire avec cette directive «extrême» qui délimitait la question de la tolérance zéro, c'est que les directions agissaient cas par cas, en mode individuel, se basant plus sur une éthique du *care* dans le respect des enfants et de leurs parents plutôt que de s'orienter vers une éthique de la justice qui leur demande en quelque sorte d'agir «*by the book*». Pour mieux saisir leur inconfort, il m'apparaît important de souligner que dans l'application de cette directive, la suspension est automatiquement inscrite au dossier de l'élève. En soi, cela est sérieux, mais cette suspension, c'est aussi de retourner l'enfant à la maison, en taxi si nécessaire. Que faire quand il n'y a pas d'adulte sur place. Il y a des personnes à la direction qui ont tout simplement souscrit à cette directive. Et comme le souligne Marguerite, il n'y a jamais eu autant de suspensions en Maternelle-Jardin qu'à cette époque.

Si la directive de la tolérance zéro est un cas limite pour ces directions en matière de risque, leurs propos font quand même ressortir qu'elles ont exercé une certaine discrétion face à d'autres directives et qu'elles étaient conscientes des risques encourus.

Ces propos permettent de dégager :

- Qu'il y a parfois contradictions entre les directives par exemple, la tolérance zéro et l'inclusion/intégration. Kariat nous explique cela très bien, et même si la directive de la tolérance zéro a fait place à la *Loi 13 pour des écoles tolérantes*, la consigne de suspension est toujours laissée à la discrétion de la direction.
- Ces contradictions placent les directions en situation de double contrainte (*double bind*) : il y a la directive, il y a les parents, il y a le personnel enseignant et il y a le personnel d'appui à l'enfance en difficulté. Les uns et les autres ont des attentes différentes en matière de tolérance. Où, comment trancher?
- Lorsqu'elles prennent des risques, elles en acceptent les conséquences. Cependant, elles ont l'impression de ne pas être respectées dans leur démarche. Jean-Pierre qui se sentait traité comme un enfant à qui on reproche de ne pas avoir fait son lit! Ou encore Merlot qui s'insurge contre le fait qu'on ne prend pas son contexte en considération quand on lui demande de rectifier le tir.

Essentiellement, cette conversation sur la prise de risque de la part des directions aide à saisir pourquoi ces tensions deviennent épuisantes et ajoutent à la pression exercée sur elles pour que tout ce qui se passe à l'école soit continuellement dans les normes. Alors qu'elles auraient besoin d'un milieu qui prône l'équité, elles travaillent dans un milieu qui impose l'égalité et la légalité. C'est pourtant grâce à l'équité que l'on a une porte d'entrée sur un *care* institutionnel car l'équité entraîne un questionnement sur la responsabilité dans la prise en charge et la répartition des ressources liées au *caring*.

Avec l'égalité et la légalité, tout le monde est protégé et toutes les actions sont défendables «au cas où». Dans les mots de Kariat : «Dès qu'on est dans un système, on entre dans une lourdeur, on entre dans une administration qui par souci politique d'être équitable envers tout le monde, devient nécessairement injuste vis-à-vis ceux qui ont le plus de besoins (...) C'est une équité qui est comprise comme une égalité parce qu'on est toujours capable de se justifier».

Et c'est cette injustice que l'on cherche à minimiser et d'après ce qu'ils ressentent, les appuis de la part des supérieurs ne semblent pas toujours présents.

Quels liens y aurait-il entre la prise de risque et le testing ? Il n'y en a pas en apparence. Mais la réflexion sur le testing permet de dégager le contexte dans lequel cette prise de risque s'effectue. Et ce contexte est d'abord celui des données probantes, des chiffres, des statistiques. La performance de l'école aux tests est ce qui oriente et dirige toute la programmation scolaire. La performance et le rendement doivent être continuellement au rendez-vous. Parce qu'il faut tendre vers cette réussite, toute l'énergie du personnel et des enfants et des parents est orientée vers cela.

Pendant ce temps, la direction doit naviguer entre les besoins de chacun, les contraintes budgétaires et la performance demandée. La centration sur les données probantes éloigne peut-être de la vision de l'école comme lieu de vie, d'acceptation, de respect de la diversité parce qu'il me semble qu'avec les chiffres viennent la compétition et le besoin de s'affirmer comme le meilleur. Qu'en est-il de la solidarité ? Qu'en est-il du *caring*, ou du moins, comment peut-il se mettre en place et ultimement, comment le mettre sur la place publique quand, à cause des orientations ministérielles, les directions ont de plus en plus de difficulté à penser leur *care* dans une vision d'ensemble et qu'elles ont peu de lieu de partage de leurs préoccupations, comme on le verra à la conversation suivante?

Je reviens à Merlot : «Il y a des gens qui refusent systématiquement de prendre même de tous petits risques. Moi, je crois que mes risques étaient contrôlés, nécessaires, mais contrôlés même si tu te le fais mettre sur le nez parfois. Mais ça fait partie du climat de confiance à établir; ça fait partie de la générosité et ça fait partie de la compassion. Pour moi, c'est toute la différence entre un système plein d'humanité et un système plein de procédures. Avec la procédure, tu n'adaptes pas, c'est égal pour tout le monde».

Cette discussion sur le risque, inhérent au travail des directions, met en évidence, au premier abord, le comment de l'éthique de l'exemplarité et de l'éthique de la sollicitude énoncées par Prairat (2012). Même si je vais reprendre la question de ces éthiques au cours du Livre des méditations, il est intéressant ici de souligner comment l'exemplarité est présente lorsqu'il est permis pour une direction d'école de simplement suspendre un enfant de 4-5 ans parce que la loi le permet et que c'est ce qui doit être fait, le système le prône et l'exige. Comme je le souligne au chapitre sur le *care*, la direction d'école qui souscrit à cette éthique se doit d'être un modèle de personne qui respecte les directives et les orientations prescrites dans le contexte général d'une justice centrée sur des questions d'équité, d'égalité et de droits individuels. L'éthique traditionnelle de l'exemplarité s'exprime par une obéissance à la lettre de la loi.

Cette forme d'exemplarité, telle qu'exercée par certains collègues des directions d'école rencontrées, les rend inconfortables, car pour elles l'application de la règle ne peut être décontextualisée.

Finalement, je remarque que le mot de tolérance porte à des explications variées et en apparence contradictoires. Manque d'accueil à l'autre et imposition de sa rectitude chez Marguerite, abandon des standards et délinquance organisationnelle chez Jean-Pierre. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, ces personnes voient l'importance du dialogue pour créer de l'ouverture chez Marguerite et de l'entente sur les règles communes chez Jean-Pierre. On n'échappe pas à la nécessité du partage des idées. Et on réalise que l'une et l'autre des perspectives sur la tolérance sont vraisemblables. Multiplicité des sens, polysémie des termes.

Rêver l'école... Ressentir la réalité (8)

Moi

Bon matin à vous. Encore une belle journée d'été; nous sommes vraiment gâtés ! Mais après l'hiver de froidure que nous avons vécu, cette chaleur et ce soleil nous font vraiment du bien! Le temps ensemble tire à sa fin et je suis certaine que l'on pourrait poursuivre nos conversations encore quelques jours, mais comme toute bonne chose doit s'arrêter à un moment donné, voici ce que je propose pour ce matin.

Je propose que l'on rêve un peu. Si on pouvait rêver l'école que devrions-nous considérer, proposer de nouveau, entrevoir ? Partons de cette suggestion et on va laisser filer nos idées.

Merlot

C'est vaste comme sujet! Hum!

Disons que je parle toujours à partir des écoles que j'ai dirigées et qui étaient très diversifiées et avec, la plupart du temps, des personnes immigrantes de première génération ou réfugiées. C'est ça le contexte qui habille mes propos.

La première chose qui me vient à l'esprit, c'est qu'on doit se rendre compte que ces gens développent un sens de communauté au sein de l'école, un sens d'appartenance, ils y croient et pour la majorité d'entre eux, c'est un lieu de rencontre; l'église et l'école. Ce sont les seules places où ils peuvent, entre guillemets «en toute liberté», parler et faire part de leurs craintes, de leur angoisse et on est des éléments très importants là-dedans. À cause de cela, il pouvait arriver que les parents se présentent à l'école le samedi. Pour me parler, échanger, mais comment procéder quand la structure ne le permet pas ?

Pourtant, il faut réaliser que lorsqu'on est capable d'aller chercher la communauté, on a presque carte blanche vis-à-vis de l'enfant. Il s'agit de bien faire les choses, il s'agit de tranquillement les ramener dans un contexte canadien, ce qui n'est pas nécessairement facile avec les valeurs libérales qu'on a versus ce qu'ils ont quand ils arrivent de pays moins démocratiques. Et c'est un beau défi comme direction d'école. Il faut être patient dans l'apprentissage de tout ça et il faut entretenir le respect et réussir à créer un milieu dans lequel ils se sentent acceptés, accueillis et pas jugés.

Et quand ils font confiance, du moins pour certaines communautés de parents, ils remettent littéralement l'enfant entre les mains des enseignants et de la direction. Ils se déchargent complètement. Ils reviennent te voir à l'époque des résultats. Tu deviens roi et maître. Il est primordial dans ce cas que, comme enseignant, tu sois heureux de venir travailler à l'école, car à chaque jour, les parents te remettent leur enfant et ça, c'est une grosse responsabilité. C'est un aspect de la confiance assez spécial et le premier critère pour ces parents-là, c'est de voir que leur enfant est heureux, qu'il retourne à la maison et qu'il dit qu'il a hâte de revenir à l'école. L'enfant est heureux et il apprend. C'est leur premier critère.

Alors, en rêvant, je dirais que j'aimerais qu'une personne de pouvoir dise : «voici, nous on serait intéressé à partir telle école, alors on a un contrat à signer. Comment est-ce que tu entrevois gérer cette école puis on va mettre les normes en conséquence. Voici ce que j'exige et voici ce que tu es prêt à mettre en place». Ça serait intéressant parce que les écoles sont différentes d'un quartier à l'autre et nécessairement d'une région à l'autre et l'administration, la mise en place de nos forces là-dedans, de notre savoir, c'est différent. Parce qu'actuellement, le conseil, malgré qu'il nous demande le profil de notre école et tout ça, n'a jamais mis en place des politiques spécifiques en fonction de ton école alors qu'il aurait dû y avoir des politiques spécifiques. Une école comme la mienne par exemple aurait dû avoir

une travailleuse sociale sur place, ce sont des gens qui sont perdus, qui ne savent pas où aller à la banque, comment fonctionner. Mais c'est zéro, zéro, zéro. La même norme pour tout le monde. Pour avoir droit à tel service, c'est tel nombre d'élèves. Même s'il y a des écoles qui n'en ont pas besoin. C'est décevant au fond tout ça.

Jean-Pierre

Et à partir de ce que tu dis, je trouverais ça très intéressant et je sais que ça existe pour l'avoir vu dans certains conseils anglophones, que ...je recommence. À une époque, la direction passait les candidats en entrevue pour sélectionner son personnel. Tu créais une école et tu choisisais en fonction des forces et faiblesses et tu créais de super de belles équipes. À un moment donné, on est passé au modèle où l'embauche est faite au central et tu combles les postes selon la liste d'ancienneté du conseil - Kariat en a glissé un mot d'ailleurs- alors c'est devenu égalitaire, de toute façon, les directions se plaignaient que c'était compliqué de faire des entrevues et tatatata.

Mais en fin de compte, on a perdu au niveau de la gestion de l'école et du modèle d'école qu'on veut avoir et de la mission qu'on veut se donner. Ce que j'ai vu, c'est que quand tu as un poste dans le conseil et que tu veux aller dans une autre école, il te faut passer une entrevue, on jumelle ton profil en fonction de la vision de l'école. Il me semble que de cette façon, ça force le personnel enseignant à apprendre des choses au plan professionnel, à connaître les politiques et les ressources pour avoir une certaine vision de l'école et de sa communauté. Pour moi, ça c'est de l'inclusion et de l'équité. Ça correspond aux communautés que l'on rencontre parce qu'elles sont différentes. Même si on parle d'écoles régionales pour les francophones, les régions sont tellement différentes et les besoins aussi. Je pense que c'est un système excellent et je pense que les conseils de langue française pourraient avoir quelque chose du genre.

Et comme toi Merlot, je questionne le fait que l'on maintienne parfois certains privilèges dans une école au cas où les parents réagissent et fassent des problèmes (légaux ou médias) tandis que d'autres écoles ont beaucoup de besoin et qu'on semble les ignorer.

Si on avait un modèle d'école qui présente la tendance du projet d'école et si toi, tu n'es pas à l'aise avec ce modèle, alors tu as le choix d'aller dans une autre école sans problème et la nouvelle personne qui va venir, si on la passe en entrevue, on lui montre dans quoi elle s'embarque et on s'attend à ce qu'elle s'embarque et on pourrait avoir de belles missions d'école et construire sur l'expérience d'une autre école qui a fait un projet, cette école serait un modèle pour des écoles et on n'aurait plus besoin des conseillers pédagogiques parce que les gens [des autres écoles] pourraient venir observer en salle de classe, surtout si on a appris à modéliser et à présenter des leçons à ses collègues.

Finalement, au niveau de la communauté dans son ensemble, je trouve ça beau quand les parents voient l'école comme un centre communautaire, c'est un des éléments importants de la *Pal* et j'ajoute que ce n'est pas parce que tu es liée à cette politique Michelle que je dis ça. C'est qu'on essaie à ce moment de faire autre chose que juste une école; c'est de faire une école ancrée dans la communauté.

Kariat

Moi aussi, je pense qu'on a perdu le caractère communautaire de l'école. Avant, par exemple, les directions se votaient un budget à l'interne pour aller chercher des personnes qui pouvaient aider et donner un coup de main, des enseignants à la retraite, des grands-parents ou des parents qui venaient faire de la lecture par exemple; ça se terminait par un repas communautaire et on leur remettait une fleur ou un petit cadeau et ça allait bien. L'école redevenait humaine tout de suite, dès le point de départ. Quand on

veut garder le caractère communautaire de l'école, quand on en construit une par exemple, on pourrait envisager de créer des locaux, des espaces qui seraient mis au service de la communauté et, si à un moment donné un organisme offre un appui et se cherche un bureau, un endroit pour une clientèle surtout en milieu minoritaire, on veut que le service soit offert dans notre langue, cela tisse des liens.

Quand j'étais dans une école qui avait un taux élevé d'immigration, j'étais à l'école le samedi pour aider les gens, mais j'aurais voulu avoir la capacité de créer moi-même des partenariats avec des associations, des comptoirs alimentaires, des comptoirs vestimentaires, créer un service avec le Centre Francophone de Toronto qui offrait des services médicaux parce que, comme le laissait entendre Merlot, l'école, c'est le lieu que les personnes connaissent le plus, c'est leur point de référence, mais on a voulu rentabiliser les écoles en ayant des permis; si les gens veulent utiliser l'école, ils doivent avoir un permis plutôt que de pouvoir dire « non, c'est un centre communautaire, ça appartient à la communauté » alors quand les gens ont besoin de se rencontrer en famille un samedi, on n'a pas besoin de demander un permis et de faire remplir un formulaire qui... Bon. Mais on doit quand même reconnaître que les conseils avaient... moi, j'avais des gens qui donnaient un service en lien avec la communauté, mais on n'a pas poussé l'idée jusqu'à dire « l'école c'est un lieu commun, un point de rencontre à partir duquel l'école peut devenir un centre qui pourrait dispenser ces services ». Il faut réaliser qu'à partir du moment où l'école est considérée comme un lieu communautaire, c'est aussi politiquement rentable, car je sentais que quand les parents s'identifient, ils vont laisser leur enfant grandir dans le système et ça, c'est de la rétention.

Mais de nos jours, quand on parle d'une bonne école, c'est une école qui a de bons résultats où ça va tout seul, où le personnel est rodé et où ça fait des années que ça ne bouge pas. Et comme le disent les enseignants « les directions changent, nous on reste ». Alors, c'est difficile d'installer des nouvelles méthodes et graduellement on perd la notion de ce qui est équitable. Je pense qu'on a vraiment besoin, dans la société, de réfléchir à ce qu'on attend de l'éducation : que les enfants vont tous avoir A+ ?

Moi

Mais, Kariat, que devraient faire les directions pour que de telles idées prennent leur place ?

Kariat

Il faudrait prendre le risque d'en parler et de s'exprimer là-dessus. Je sais que d'habitude, on commence par un projet-pilote. Se dire « voici la vision que l'on a des choses » et tirer de cette expérience les leçons nécessaires et la faisabilité et comment on peut bâtir à partir de cet exemple. D'autant plus que dans le milieu minoritaire dans la péninsule du Niagara par exemple et dans Toronto, on est dans des milieux très différents et une approche comme celle-là aurait l'avantage pour un conseil scolaire, si on parle d'équité, d'avoir une vision plus globale de ce qui peut être apporté comme projet éducatif. Un peu comme le souhaitent Jean-Pierre et Merlot.

Mais présentement, la directive est dès qu'on débarre l'école, c'est toi, la direction qui est responsable de tout ce qui va arriver. Alors, même si on rêve ! On ne peut pas inviter la communauté de l'école à venir et partager et à rêver son école.

Moi

Merci Kariat. Et quant à toi Marguerite... quelque chose à partager ?

Marguerite

Je vous écoute et je pense bien que vous avez dit pas mal tout sur la question. La seule chose que j'aimerais ajouter, c'est au niveau de l'implication des parents. Souvent, dans les milieux démunis, les parents n'ont pas nécessairement les sous pour prendre les transports en commun alors, suite à des activités de levée de fonds, j'ai acheté des billets d'autobus. Quand le parent arrivait à l'école, je lui donnais un billet pour être venu, un billet pour retourner et un troisième pour qu'il revienne; pour qu'il n'ait pas à avancer les fonds. C'est comme ça, entre autres, que j'ai pu développer la confiance. J'ai aussi appris que les parents vont se déplacer pour leurs enfants.

Donc, c'étaient les enfants qui faisaient la présentation aux parents lors des soirées de parents et de plus, j'avais toujours de la nourriture. Quand ils arrivent, ils savent qu'il y aura un buffet et que pour les enfants plus jeunes, il y aura un endroit avec de l'animation pour qu'ils puissent jouer. Il faut toujours être centré sur cette idée de famille. C'est comme ça qu'ils se sentent accueillis. D'ailleurs Jean-Pierre l'a déjà souligné quand on parlait d'inclusion et de diversité.

Moi

Votre insistance commune sur le besoin de desservir les écoles de façon plus équitable en prenant en considération les besoins réels auxquels vous étiez confrontés obligent cependant à remettre en perspective la question du budget et comment, au fur et à mesure que les obligations de redevabilité se sont resserrées au niveau des conseils scolaires, les marges de manœuvre au niveau du budget de l'école se sont pratiquement envolées et...

Kariat

Je m'excuse de t'interrompre, mais en effet, tu soulèves quelque chose de super important. Par exemple, ça m'a déjà été possible de décider que je ne changerais pas de meubles dans mon bureau pour aider des familles ou offrir des petits déjeuners, je pouvais m'organiser. Mais à la fin quand j'ai quitté ce poste, toutes nos dépenses ne devaient être faites qu'à partir d'un seul compte bancaire et toutes les lignes du budget devaient être respectées et si j'avais des surplus, il fallait les retourner au conseil. Donc, je n'avais pratiquement plus de marge de manœuvre : je ne pouvais faire de déficit et je ne pouvais faire de surplus, je ne pouvais même plus aller chez un fournisseur qui m'offrait des choses à prix moindre que celui qui était obligatoire. J'avoue que dans ma perspective, cette façon de gérer qui nous était demandée allait complètement à l'encontre du bon sens.

Moi

Alors, je pourrais dire que depuis notre discussion d'hier soir et l'échange de ce matin, vous étiez aux prises avec plusieurs situations qui vous semblaient insensées ou qui vous freinaient littéralement dans ce qui vous apparaissait être ce qu'il fallait accomplir pour avoir un minimum d'équité et d'intégrité personnelle. Alors, on passe du rêve à la réalité et donc, à la limite, c'est votre santé qui a été affectée.

Marguerite

Oh Oui! Et j'ai déjà mentionné que j'avais vécu de l'épuisement professionnel très sérieux. J'admets que je suis quelqu'un qui apprend beaucoup et qui analyse beaucoup et qui, quand j'étais au travail, je ne dormais pas beaucoup parce que je suis toujours en introspection. Il y a aussi que j'ai une mission sur terre qui est d'être au service et quand on me brimait ou qu'on ne me respectait pas, alors ça n'allait plus.

Mais j'ai vraiment trouvé, et je vous l'ai dit, qu'il y avait beaucoup de choses qu'on nous demandait qui m'apparaissaient comme un non-sens. Et l'épuisement, c'est quand il y a trop de choses à faire qui n'ont strictement pas de sens pour toi, mais je vous ai déjà dit ça.

Kariat

Moi aussi, j'ai vu du non-sens et des pressions et comme j'en ai glissé quelques mots au cours de nos discussions, je résumerais comme ça. Ma santé a été affectée par toute la pression qui venait avec la responsabilité et surtout parce qu'il fallait toujours se protéger et qu'on n'est pas à l'abri d'une mauvaise décision et qu'à cause de ça, on était toujours en mode d'égalité et moi je cherchais à répondre de manière équitable aux besoins des élèves et de leurs parents.

Ce n'est pas tant le stress qui rendait malade que la tension, la pression que tu ressentais quotidiennement. Je l'ai dit l'autre jour, tous ces plans, ça créait un poids et j'ai fini par trouver tout l'aspect administratif et les normes et les règles, tout ça trop lourd parce j'ai l'impression qu'on n'avait plus d'idéal et de congruence et je pense qu'on a oublié de se demander, comme système d'éducation, comment est-ce que l'on aide les gens à prendre conscience de la valeur d'une personne humaine vivante, existante? J'ai l'impression qu'on apprend aux enfants à être performants et que l'on est dans une société de droit avec des parents qui sont des électeurs qui choisissent des gens qui se disent «si les parents disent on veut ceci, on leur donne» et on fait des politiques générales pour qu'ils soient heureux et contents. On est dans une roue qui tourne et on a oublié nos grands principes. Et moi, j'ai préféré quitter cela.

Jean-Pierre

Il y a des choses auxquelles vous avez fait allusion et que, moi aussi, j'ai trouvées difficiles. Pour moi, entre autres, ça revient au temps qu'il fallait pour parler, comprendre puis faire un retour sur les choses et prendre le recul et le temps de réfléchir. Ça n'entre pas dans la règle du «24 heures» : règle qui exige de répondre en moins de 24 heures à la personne qui fait une demande ou qui exerce une pression. Ça veut dire qu'il faut tout solutionner en-dedans de 24 heures et ça, ça donne un stress au niveau du processus et entraîne un manque de flexibilité dans la façon de comprendre et d'analyser la situation parce que quand il t'arrive 2 ou 3 situations dans la même journée et si tu as seulement 24 heures pour répondre aux trois, alors tu fais ton analyse et la recherche en vitesse et comme tu as d'autres choses de prévues dans ta journée, tu n'es pas toujours efficace à 100%. Kariat le soulignait quand il parlait du danger de prendre une mauvaise décision.

Et je pense que tu as des petits doués qui pensent très vite et analysent très vite et la majorité des directions et des enseignants ne pensent pas à la même vitesse. Pourtant ça aussi, c'est de la différenciation. Alors moi, le 24 heures, j'ai vraiment trouvé ça essoufflant parce que tu te sens obligé de réagir. Tu es en réaction et non pas en réflexion et tu ne peux pas devenir proactif. Parce que quand ça commence à débouler, tu peux partir 2-3 mois à juste être en réaction. C'est dur.

Et j'avoue que j'ai un côté perfectionniste, ce côté de s'attacher au détail et de ne pas décrocher facilement et j'ajoute aussi que j'ai beaucoup de problème à recevoir les problèmes des autres. Alors parfois, j'avais de la difficulté à écouter le parent comme il le faut. Je me disais : «pas encore la même histoire! ». Même si j'essayais d'écouter des fois, personnellement, ça me créait des difficultés. Pourtant, je sais que c'est ça être à la direction. Le jour tu fais de la pédagogie, le soir tu fais de l'administration. Et personnellement, j'avais de la difficulté à décrocher après l'école d'autant plus que l'école, c'est des émotions : celles des parents, du personnel scolaire, des enfants et toi aussi tu en as et tu ne peux pas les partager avec personne et c'est tout ça qui brûle finalement. Comme la direction n'a pas d'espace de

réflexion et pas de temps pour se positionner face à quelque chose alors elle se ramasse après un certain nombre d'années avec de l'épuisement, avec des burn-out et avec du stress mental. Et j'ajouterais que quand tu commences à poser des questions et à vouloir changer les choses, c'est là que tu es trop engagé dans la job et que tu te crées du stress parce que tu veux faire des changements, ce qui n'est pas possible. Oui Kariat.

Kariat

Je veux simplement ajouter que je suis entièrement d'accord avec Jean-Pierre. On n'a pas le temps de réfléchir et de penser à quelle réponse on va donner dans quel contexte et c'est quoi les nuances. Non, ça prend une réponse immédiate. Mais dans le contexte scolaire, les réponses ne sont pas évidentes et automatiques. Être aux prises avec cela, ça me donnait un stress moi aussi.

Merlot

Je ne parle pas d'épuisement professionnel en tant que tel, mais j'avoue que ce que j'ai mis en place, c'est épuisant, pas facile et qu'il y a de l'incompréhension de la part de tout le monde. Je devais être continuellement le modèle et aider à la mise en place d'un processus continu de réflexion, de compréhension et de générosité, chez tous. Pour moi et le personnel. Cependant, je pense que toutes les journées étaient de bonnes journées, même s'il y avait des crises parce qu'on avait le sentiment d'aider sans porter de jugement, sans rien.

Moi, je puis dire que mes dernières années, à cause de ce que j'ai pu faire, ont été mes plus belles années. Mais ce sont les années où j'ai travaillé le plus fort, non pas travaillé le plus fort, mais que la réflexion a été la plus forte parce que ça m'obligeait à innover, à penser différemment, à poser des gestes différents, des attentes différentes, être à l'écoute. Et des fois j'avais des doutes et j'étais essoufflé. Mais j'ai réussi et les profs ont formé une belle équipe et les parents m'ont appuyé, alors pour moi professionnellement et personnellement, ça été une belle réussite. Le conseil ne me mettait pas trop de pression comme je l'ai dit parce que les résultats étaient bons.

Moi

Entre le rêve et la réalité, entre le besoin d'équité et l'urgence dans l'action, entre l'arbre et l'écorce. C'est comme ça que je ressens ce que vous dites. Je vais réfléchir à toutes ces idées. Une chose qui fait surface, c'est que dans le contexte des écoles diverses dans lesquelles vous avez travaillé, il semble bien que la relation école-communauté soit des plus fondamentales.

Par rapport à ce qui précède, je dirais que de par mon expérience de cadre, je puis m'insérer dans l'essentiel de vos propos même si je n'ai pas exercé votre profession. J'ai vécu des situations avec des parents ou avec des membres du personnel qui ressemblent à ce que vous avez vécu. À cette exception près que quand tu es cadre supérieur, c'est encore plus menaçant pour les parents et encore plus difficile de pouvoir échanger avec eux. Ils craignent que cette rencontre ne serve qu'à pénaliser l'enfant alors qu'en réalité, tu cherches à établir la communication pour apporter un changement qui ferait potentiellement du bien à l'enfant. Pour le reste, comme cadre, j'étais soumise à un ensemble de règles qui s'approchait sensiblement des vôtres.

J'aimerais pour la suite que vous partagiez votre vision de la formation de la relève!

Décantation

Rêver l'école... Ressentir la réalité (8)

La logique interne de cette conversation tient au fait que les directions ont une idée assez précise de certains changements institutionnels qu'ils jugent nécessaires ou du moins désirables afin d'adapter les différentes directives imposées par la structure aux contextes qui prévalent dans les écoles où elles ont travaillé. C'est la composante de «rêver l'école» de cette conversation et c'est aussi une façon de saisir leur vision d'ouverture au bien-être de tous. Un bien-être fortement lié à l'accueil, à l'attachement, à l'appartenance, à cet ensemble d'éléments créateurs de relations, de sollicitude et de solidarité communautaire.

La première chose qui m'a frappée dans leurs commentaires, c'est toute cette idée que l'école devienne un lieu d'appartenance. Je me souviens, au temps de ma réflexion sur la place de l'école en milieu minoritaire, comment cette dernière est devenue, au cours du temps, au fur et à mesure que le perron de l'église est disparu comme lieu de retrouvailles, comment l'école donc, dans certaines régions est devenue ce lieu de rencontre, essentiel à la survie de la francophonie, dit-on! Et voici que c'est la même chose ici. L'école, lieu de rencontre pour la communauté qui se greffe à cette école. Intéressant de constater comment les directions offrent des mécanismes variés pour en arriver à l'instauration de ce genre d'école. Chez Merlot, le conseil fait une sorte d'entente avec la direction. On établit les attentes et les paramètres. La direction crée l'école. Le conseil l'appuie. Il y a une sorte de distribution équitable des ressources. Jean-Pierre porte son attention sur l'embauche d'un personnel au profil adapté au projet éducatif de l'école. Kariat souligne l'importance de laisser la direction recevoir des personnes de la communauté qui, de par leur bénévolat et leur savoir vont remplir certains besoins. Marguerite propose des mécanismes de rencontres qui auront pour effet d'accroître la présence des parents aux activités de l'école.

En cours de rédaction de la *Pal*, je répertoriais des modèles de contribution communautaire et je m'étais attardée aux programmes centrés sur les aînés qui venaient faire la lecture aux enfants. Moments de rencontre privilégiés au cours desquels l'enfant, seul en présence de

l'aîné, peut lire à son rythme sans pression, sans évaluation et livrer en toute tranquillité son degré de compréhension du texte lu. Ce qui importe dans de tels projets, c'est que les aînés qui sont souvent isolés dans notre société réalisent qu'ils sont encore utiles, qu'ils ont une raison d'être et pour les enfants, la venue de ces personnes correspond souvent avec la rencontre d'une grand'mère ou d'un grand'père adoptif, car les grands-parents véritables ne sont pas facilement accessibles soit à cause de la complexité de la famille élargie ou simplement parce qu'ils vivent à l'autre bout du pays ou dans un autre pays.

Les directions ont donc une panoplie de suggestions à offrir pour faire de l'école un milieu communautaire. Mais cette réalisation doit être appuyée par certaines conditions auxquelles il est impossible, dans la vision actuelle de l'école, de souscrire.

Il faudrait par exemple,

- qu'elles puissent accueillir les parents le samedi;
- qu'elles aient l'autonomie de penser leur budget en fonction des besoins communautaires;
- que les conseils puissent planifier la structure et l'organisation de l'école en termes de lieu de partage communautaire (services variés);
- qu'il y ait une certaine fluidité dans l'embauche qui soit en conformité avec la vision de l'école;
- qu'il y ait une conscience collective face aux réalités des parents du milieu où l'école est installée pour que la direction ait une marge de manœuvre pour les appuyer dans leurs démarches personnelles, professionnelles et parentales. Le tout est indissociable.

Ce qui m'apparaît essentiel de retenir de leur réflexion est cette recherche de moyens pour développer la confiance des parents afin qu'elles puissent offrir un environnement propice à l'apprentissage pour l'enfant. Apprentissage et sécurité, d'accord mais, comme le répète souvent Merlot, un environnement où l'enfant est heureux.

Ces directions souhaitent que l'école devienne un milieu de responsabilité partagée et d'équilibre de la prise en charge du bien-être de ces enfants. Mais au cœur de ce rêve ou de ce possible souhaité s'installe la réalité crue des exigences systémiques et communautaires : les attentes des cadres scolaires et celles des parents. S'ajoutent aussi les non-possibles : pas de dialogues, pas d'appui, peu de reconnaissance, la solitude, etc. D'où la fatigue, l'essoufflement, l'inconfort physique et mental qui éventuellement se transforment en épuisement professionnel.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cet épuisement, outre les déplacements excessifs dans la RMT, l'arrivée de politiques qui dérangent radicalement la mouvance de l'école, le stress lié aux prises de risque tels que soulignés lors des discussions, il devient intéressant de situer cet épuisement professionnel dans un cadre plus large qui est celui des changements subis dans la conception et l'exercice du leadership au cours des dernières décennies. À cet effet, St-Germain (2011) présente les résultats d'une recherche réalisée auprès de directions d'école sur les représentations de ces dernières quant au temps consacré à leurs activités.

Il ressort de cette recherche que les directions vivent de plus en plus de pression exercée par le contexte de redevabilité qui enveloppe leur travail au quotidien et qui prend beaucoup de leur temps (cueillette d'information, rédaction de rapports, rencontres explicatives); ce qui est bien mis en évidence par toute la question des plans de ci et des plans de ça dont parle Kariat, Merlot et Marguerite, par exemple. De ce fait, les directions, selon cette recherche, ont de moins en moins de temps à consacrer aux activités qui les intéressent à savoir, par exemple, l'exercice de leur leadership pédagogique.

Un autre élément intéressant de cette recherche tient au fait que les directions d'école en milieu minoritaire délaissent les obligations liées à la composante communautaire du mandat de l'école de langue française; elles les délaissent soit par manque de temps ou d'intérêt car jugées non pertinentes. St-Germain (2011) porte une attention particulière à l'absence

d'investissement envers la communauté anglophone, ce qu'il déplore considérant qu'il s'agit là peut-être d'un repliement de l'école sur elle-même.

Ainsi, tandis que les directions d'école (Merlot, Kariat, Jean-Pierre et Marguerite) ont souligné au cours de cette conversation, l'importance primordiale de la mise en place, en milieu minoritaire pluraliste, d'une vision de l'école/communauté; la recherche de St-Germain (2011) démontre la difficulté de la mise en place d'une telle vision à cause des attentes de performance imposées par le système scolaire dans son ensemble.

Je retiens, des propos de cet auteur, que «même si les contextes d'exercice de la profession ont radicalement changé dans les quinze dernières années, il n'y a pas eu de modification fondamentale de la description des tâches : on s'est contenté d'en ajouter sans en retirer» et de poursuivre, « bien qu'elles prétendent le contraire, les organisations scolaires sont encore des organisations de nature mécaniste et non systémique puisque l'un des principes de la systémique est que tout ajout nécessite une réorganisation de l'ensemble » (p. 249). Voir à cet effet les commentaires de Jean-Pierre qui, à sa façon, parle de cette vision mécaniste dans ses propos sur l'apprentissage (conversation 10 : *un pot-pourri d'idées splendides*).

Et pour reprendre les termes des directions rencontrées «Dès qu'on est dans un système, on entre dans une lourdeur, on entre dans une administration qui, par souci politique d'être équitable envers tout le monde, devient nécessairement injuste vis-à-vis ceux qui ont le plus de besoins (...) C'est une équité qui est comprise comme une égalité parce qu'on est toujours capable de se justifier » (Kariat, conversation 7).

Jean-Pierre dit qu'une école, c'est des émotions. Elle est un système qui est orienté vers la performance pourtant, elle doit assumer cette performance dans une réalité affective et relationnelle impondérable et incertaine. Les règles à mettre en place, les codes et les normes ne laissent pas de place à cette incertitude. Il y a des zones grises; elles doivent prendre des risques.

Il n'y a pas ce niveau d'attention envers les besoins des directions de la part des cadres ou dans les mécanismes généraux du système. Elles entrent en épuisement professionnel autant par souci de tout faire ce qu'il faut pour réussir à répondre aux exigences, souvent n'ayant pas les outils pour déléguer- comme le réussit Jean-Pierre - mais surtout parce que dans la réalité de leur école, les besoins et les exigences vont au-delà de ce qui leur est possible d'accomplir. Il sera intéressant, ultérieurement, de m'arrêter à cette question de l'attention car «*in caring relationships we try to attend to everything – moods, needs, wants and dangers. We do this because we have a sense that all of these things are important to the well-being of those cared for*¹⁰⁸» (Collins et Ting, 2014, p. 13). L'attention qui est à l'origine de l'action de *care* s'avère donc aussi complexe dans son articulation que tout ce qui relève de l'accueil, comme je l'ai souligné dans la décantation de la conversation 4.

En reconsidérant la question de l'école et de sa dynamique sous l'angle d'un système qui s'auto-organise, les interactions entre les différents éléments qui composent ce système sont fondamentales, car c'est par ces réseaux d'interactions qu'un système complexe voit l'émergence des innovations qui contribuent à son état d'équilibre (Mainzer, 2009). Or, ce que les directions soulèvent, c'est qu'il n'y a pas de possibilités de discussions, de partages, de rencontres. La gouvernance n'est pas conçue dans une vision partagée. Les directions s'épuisent, car elles se heurtent souvent à des non-sens.

¹⁰⁸ Dans des relations axées sur le *care*, on tente de prendre tout en considération – les états d'âme, les besoins, les désirs, les dangers. On fait cela parce que l'on a cette impression que toutes ces choses sont importantes pour le bien-être des personnes de qui on prend soin.

La relève (9)

Moi

Je m'adresse d'abord à Merlot qui nous disait comment, à partir du modèle qu'il a pu mettre en place, ses dernières années furent les plus belles à la direction. On écoute ta perspective sur ce qui te semble essentiel à donner, en tant que formation, aux personnes qui souhaitent devenir direction d'école. De là, tout le monde ajoute graduellement. À toi Merlot.

Merlot

OK mais je tiens vraiment à ce que mes collègues ajoutent, nuancent et complètent ce que je pense.

Donc, si j'avais à donner une formation, elle porterait sur la générosité de pensée, c'est-à-dire qu'il faut éviter le jugement rapide parce qu'on a cette tendance-là; tes points de repère, c'est telle loi, telle chose. Jean-Pierre en a parlé d'ailleurs. Si les gens ne se conforment pas à ça, tu portes un jugement. Éviter ce jugement là et accepter que l'élève, le parent, chaque membre du personnel, accepter son processus d'évolution et il y en a pour qui c'est très lent et il y a une façon de l'aider, une façon généreuse de l'aider et ça doit pas être menaçant, à moins qu'on ait le flair que la personne est complètement incompétente, mais il y en a pour qui ça part effectivement de loin, mais le potentiel est là même si le rythme est différent de nous.

Être à l'écoute des différences religieuses et culturelles des gens; être attentif et ne pas brutaliser avec nos actions ou nos idées. Apprendre l'art de communiquer avec les différentes communautés. J'avoue que j'ai trouvé ça difficile et je me concentrais beaucoup là-dessus.

Il faut être généreux aux plans intellectuel et professionnel et se dire OK, je ne les bousculerai pas mais lors des formations, j'aimerais amener la future direction, dans des conversations comme on fait maintenant, à réfléchir à tout ça: «pense à ça, mais je ne veux pas que tu mettes ça en application la semaine prochaine, mais un peu plus tard, commence par y penser». On a des surprises.

Je trouvais souvent que les directions, c'était des personnes rapides sur le crayon et j'avais une expression qui m'amusait: on est toujours en train de cocher, car il faut toujours cocher quelque chose comme si on était les policiers de la pédagogie. Ça va au-delà de ça, les gens de l'école, ce sont des êtres humains.

Si ce sont des gens qui débutent au niveau de la profession, avec de nouveaux élèves, se rappeler que ce sont des parents très malhabiles qui arrivent avec une autre culture et c'est ça, cette générosité-là, ça se développe, ce n'est pas inné nécessairement. On a des petites parcelles, mais on doit cultiver ça et à un moment donné comprendre tout ce processus-là et au bout de la ligne, ça fonctionne. Mon école fonctionnait au niveau de tous les critères académiques en passant, on était dans les 2-3 meilleures du conseil.

Ça veut dire quoi ? On s'en était parlé tout le monde de l'école, ça veut dire de recevoir des parents le samedi et discuter avec eux autres. Pourquoi pas la semaine ? Quand tu demeures en banlieue et que tu prends l'autobus pour aller travailler dans le centre-ville au salaire minimum et que tu finis à 5h30 et que tu reviens, t'es pas prêt, ça marche pas comme ça. Le samedi ? «Absolument et ça me fait plaisir». Il faut être disponible et des fois, tu vois que c'est juste de l'écoute dont ils ont besoin. Des fois, ils ne comprennent pas le système; cette notion de liberté pour eux, c'est plus de l'indiscipline que d'autre chose, alors il faut prendre le temps de leur expliquer : comment on fonctionne, pourquoi et puis leur dire comment l'enfant se développe bien, les rassurer, leur dire que leur enfant va vraiment bien, c'est surprenant, dans ce sens que maintenant, il est un petit leader, il est comme ci et comme ça. Ils sont surpris.

Donc apprendre à faire beaucoup de rétroaction au niveau des parents. Leur parler régulièrement et je me faisais souvent un plaisir d'en parler positivement, c'est-à-dire que je me gardais toujours un point positif, je soulignais un potentiel à long terme. Souvent je disais : ton enfant, c'est comme un cheval fou, il court, mais il pique dans le champ au lieu de faire le tour. On va lui montrer à faire le tour, mais il

court et il a un bon potentiel. Ça prenait des images différentes et c'est assez étrange, mais des images avec des animaux. Je faisais ça pour les Africains parce que j'ai remarqué que eux, c'est comme ça qu'ils me répondaient. Je trouvais ça intéressant. Toujours montrer que le potentiel de leur enfant est là.

Donnez-moi le temps et je vais vous appeler et on va travailler ensemble. Je disais aussi «si je vous appelle, ce n'est pas menaçant, c'est seulement de la collaboration, la même chose quand vous allez m'appeler, ne vous inquiétez pas» parce qu'au début ce sont des gens qui refusent d'avoir des appels de l'école, ils n'en veulent pas. Dans l'ensemble, ils répondaient très bien. Avoir beaucoup de compassion et agir de façon personnalisée.

Donc, avec les nouvelles directions d'école, je voudrais leur montrer cela et je pense que je pourrais structurer ma pensée de façon plus élaborée, mais je trouvais que c'est ça qui leur manque. Ces gens-là étaient souvent imbus d'eux-mêmes même, imbus de leur pouvoir. C'est un pouvoir majeur être direction d'école, mais comme direction d'école, tu es un modèle aussi et ce modèle-là doit être un modèle de compassion, de générosité. Ça aussi, ça fait partie de ça, mais eux souvent sont un modèle de pédagogie.

Pour ce qui est du pouvoir, ce sont des gens qui sont vite sur la gâchette, ils cochent et ce n'est pas bon et la structure de l'école est ainsi faite à plusieurs points de vue, alors j'insiste sur la générosité professionnelle. D'autant plus qu'il y a beaucoup de procédures à suivre et quand tu dévies un peu, ça insécurise les gens. Alors il faut que tu apprennes à ne pas appliquer la norme à l'aveuglette sans réflexion, à être à l'aise, en maîtrise des choses, convainquant, crédible, apprendre à exercer ton jugement vis-à-vis des procédures de façon pratique, juste et dans un contexte de prendre soin et d'assumer tes choix.

Évidemment, je les ferais aussi réfléchir sur cette question de l'être et de l'élève et aussi sur le fait que tout ce que l'on fait, c'est pour que l'enfant soit heureux, que le personnel soit heureux aussi. J'ai déjà insisté là-dessus. J'ai aussi acquis une certaine notoriété avec les années, alors j'ai pu amener le personnel à collaborer et à m'appuyer. Je parlais de cela, du genre de notoriété que l'on veut avoir dans le système parce cette notoriété permet de négocier sa marge de manœuvre auprès des gestionnaires.

Je leur demanderais d'accepter non seulement de prendre des risques calculés et adaptés à la situation (donc de ne pas être trop vite sur la gâchette), mais aussi d'être ouverts à l'erreur, de s'assurer d'appuyer leur personnel c'est-à-dire d'écouter sa fatigue, ses peines, son à-bout-de-souffle et trouver les ressources pour l'aider tout en étant toujours en train de demander aux gens de réfléchir. Il faut adapter continuellement, se demander comment prendre soin de l'enfant, des parents aussi en fonction de la situation problématique présente.

Donc, toujours appliquer le processus de réflexion, compassion et générosité. Faire continuellement preuve d'humanisme. Tu es une direction au service de..., mais aussi tu es un humain qui apprend des personnes que tu côtoies. Reconnaître que ces enfants et leurs familles vivent des drames et parfois un désarroi cauchemardesque, avoir de la compassion et recevoir la compassion qu'ils t'offrent, reconnaître comment les enfants exercent leur sens du pardon et de l'amitié, bref, tirer des leçons de leur façon d'être au monde.

Finalement, les amener [les gens en formation] à comprendre que cette façon de faire est systémique dans toute l'école et que tout le monde saisit que c'est la philosophie de l'école. Comprendre aussi que c'est du long terme, que ça prend du temps et défendre auprès de ceux qui veulent qu'on aille plus vite que c'est un processus qui prend du temps. J'insisterais beaucoup sur ce point, car avec le temps vient la confiance et la collaboration des parents.

Je dois dire que cette façon de faire, je l'ai développée au cours des années. Je n'ai pas toujours été comme cela. C'est une prise de conscience que j'ai faite en cours de route.

Marguerite

Merlot, j'aime beaucoup ce que tu apportes et comme tu nous as demandé d'ajouter, je dirais qu'il est important de voir à l'embauche d'un personnel qui est représentatif des enfants. Ces personnes sont des modèles pour les jeunes. C'est une question d'inclusion et les parents se sentent mieux accueillis de cette façon. Et même chose avec le conseil d'école, s'assurer qu'il y a des gens qui représentent tes

communautés. À cela j'ajouterais d'accepter que ton personnel ne sera pas nécessairement à l'aise avec les changements que tu apportes et il est possible qu'il y ait des gens qui veulent être mutés. Accepter cela même si tu perds la moitié du personnel.

Je veux quand même revenir sur l'importance de développer un savoir par rapport à la problématique liée à l'assimilation. Toutes les nouvelles directions devraient être sensibilisées à cela. D'autant plus que ce ne sont pas toutes les écoles qui sont diversifiées à 90% ou plus. Il faut réaliser qu'après toutes ces années de l'existence du programme de mise à niveau en français (le programme d'actualisation linguistique en français ou ALF), j'entends encore régulièrement «c'est un ayant droit, mais il n'a pas d'affaire dans notre école, il ne parle pas français!». Pourtant, c'est le parent qui est l'ayant droit et non pas l'enfant!

Si on ne comprend pas le phénomène de l'assimilation et d'où il vient, la personne va toujours porter un jugement sur les francophones qui parlent en anglais de peur de se faire juger sur la qualité de leur langue en français. Je trouve que cette réflexion manque au niveau du système et j'ai déjà parlé des raisons qui font que les parents choisissent l'immersion. Je ne reviens pas là-dessus.

Alors, pour les nouvelles directions, l'accueil de la diversité, c'est aussi l'accueil du parent anglophone. L'accueil, c'est réaliser que oui, je parle en français, mais je suis plus qu'un francophone, oui, je suis africain, mais je suis plus qu'un africain, oui je suis catholique, mais je suis plus qu'une personne catholique; oui, je parle en anglais, mais je suis plus qu'un anglophone, etc.

La prise de conscience dont tu parles Merlot vient en partie de l'importance d'éveiller... on ne peut plus juste travailler la tête, le cognitif. Quand on parle d'intelligence émotionnelle, c'est ça. On a besoin de faire ressentir aux gens ce qui se passe au plan des émotions parce qu'on sait maintenant que c'est par les émotions qu'on apprend plus ou moins ou pas du tout.

Un autre apprentissage important est lié aux connaissances que tu acquiers en rapport avec la diversité. Alors, les nouvelles directions doivent réaliser deux choses avec lesquelles elles auront à travailler. La première, c'est que quand les gens viennent de pays autocratiques et dictateurs, toute la résolution de conflit : ils ne connaissent pas. Ils arrivent avec la mentalité du «c'est le plus fort qui l'emporte» et les enfants peuvent être très violents. Ils ne pensent pas à l'avenir, car ils sont en survie tout le temps. Il faut leur apprendre à s'autoréguler et le personnel doit apprendre à gérer cela. C'est toute cette histoire du harcèlement qui n'en est pas. Et les parents ne savent pas non plus comment gérer cette question de discipline.

Deuxième chose, c'est qu'il y a des parents qui disent «chez nous, on ne s'occupait pas des enfants. Le matin, ils sont levés par la nounou qui s'occupe d'eux, leur donne le bain et le petit déjeuner; et on s'en va au Club et là, il y a quelqu'un qui s'en occupe et on revient chez nous pour le thé et quelqu'un s'en occupe et ils viennent prendre le repas. Il y a toujours quelqu'un qui s'occupe des enfants». Et arrivés ici, ils poussent des balais. Ça affecte le moral quand tu es habitué d'être chef d'entreprise et qu'ici, tu pousses le balai. Et si on ne le comprend pas, c'est toute une réalité de l'immigration qui nous échappe.

Alors, dans les formations, je pense que je leur donnerais suffisamment de témoignages pour qu'ils comprennent comment les gens vivent de différentes façons. Par exemple, j'ai déjà posé une question à un parent : «est-ce que votre enfant est propre ? » On dit toujours ça, quand les enfants arrivent à 3-4 ans. Les parents offusqués au plus haut point d'avoir dit quelque chose comme cela : «mon enfant est propre, je l'ai lavé avant de venir». Ils n'ont pas réalisé que je parlais des couches. Ou encore, d'envoyer un bricolage à la maison avec du riz et des fèves, mais pour des gens qui viennent de pays où on a toujours eu une pénurie et qu'on n'a pas de nourriture, ça les insulte au plus haut point. On doit sensibiliser les directions à cela.

En même temps, j'insisterais sur le fait que je ne pourrais pas les sensibiliser à toutes les cultures car moi-même je ne les connais pas, mais je leur dirais qu'elles ont un devoir de se sensibiliser et de connaître les gens avec qui elles auront à travailler. C'est une des premières choses.

Ensuite je poserais la question : «que faites-vous pour que les gens se sentent accueillis chez vous quand ils viennent à l'école et qu'ils aient envie de revenir?» Quand ils arrivent, l'école est

verrouillée pour commencer; ça c'est une autre politique qui m'a ahurie! On avait la sonnette, mais moi je laissais la porte déverrouillée jusqu'à temps qu'on me rapporte. Bon.

La secrétaire n'est pas toujours dans son bureau. Combien de gens viennent frapper à la porte et il n'y a pas personne pour leur ouvrir? Je trouve qu'il y a des choses que l'on fait qui sont un non-sens. Est-ce accueillir les gens cette façon-là? Donc, quand des parents viennent à l'école, qu'est-ce qui fait qu'ils se disent «je suis reconnu ici, je suis chez moi ici, je suis accepté». À quoi ressemblent le portique et l'entrée?

Et je leur demanderais : « Quelle est votre façon de communiquer aux parents? ». Si vous le faites juste par courriel et que vous avez une population peu ou pas, moins riche, pas certain qu'il y a des ordinateurs à la maison pour recevoir les courriels; si la seule communication que vous faites, c'est par écrit, une grosse partie des gens ne le liront même pas, soit parce qu'ils ne sont pas alphabétisés en français ou comme tout le groupe de parents qui ne parle pas français, qui parle anglais, qui parle arabe ou le mandarin ou tous ces parents qui sont analphabètes complètement, quel message on leur donne ? Le communiqué s'en va directement à la poubelle. Vous déduisez qu'ils ne réagissent pas, mais avez-vous un autre mode de communication? »

Et ils ont tous une chose en commun : ils veulent tous que leurs enfants aillent à l'école, que leur enfant apprenne, et qu'il réussisse. Comment est-ce que moi, en tant que direction au niveau de mon personnel je m'assure de rencontrer ces exigences minimales des parents ? Alors il faut que je sache pour que le parent sente que son enfant réussit, c'est quoi le parent italien comparativement au parent francophone ou au parent africain? Ils ont chacun des attentes.

Je dis toujours que la personne qui a le plus d'influence sur son enfant, c'est le parent et le parent devrait se sentir implicitement impliqué dans l'école. Est-ce que c'est quelque chose que l'on dit ou est-ce quelque chose que l'on met en pratique ?

Si on le met en pratique : «est-ce que je rejoins le monde? » et si je te dis que toi ton école... Par exemple, je regarde les différentes écoles où je suis allée, il fallait que je change ma façon de procéder parce que la communauté est différente et si les gens ne viennent pas à toi, es-tu prêt à aller vers eux?

Souvent, on manque de respect, c'est un manque de respect parce qu'on ne sait pas ce que le parent sait déjà et ce qu'il sait et ce que l'enfant a, c'est déjà beaucoup. L'enfant vient avec tout un bagage et ce n'est pas parce qu'on ne le connaît pas que ça veut dire qu'ils sont ignorants. J'ai comme devoir et c'est comme dans toute entreprise, de me renseigner sur la clientèle et le service que je livre. Est-ce que le service, parce que je suis au service de la population, est-ce que je réponds réellement à la demande de service et est-ce que mon service est applicable et le meilleur?

Tu as besoin de faire une réflexion. Tu ne fais pas simplement arriver dans un milieu et commencer à travailler. Je ne sais pas dans les cours que l'on donne à la direction aujourd'hui si on donne suffisamment de temps dans la formation de faire une réflexion sur qui elles sont comme future direction et quel est le genre de service qu'elles veulent donner à leur communauté. Je ne sais pas.

Finalement, je parlerai de l'importance d'exiger un langage professionnel de la part du personnel. Si vous êtes en éducation et que le parent demande : «Comment est-ce que ça s'est passé aujourd'hui? » Si vous répondez : « c'est beau, ça a bien été », alors tu parles comme une gardienne d'enfant. Mais si tu dis «aujourd'hui votre enfant a fait ceci et jusqu'à maintenant, voici où il est rendu et à force de lui donner de l'aide voici, et la prochaine étape c'est ceci », alors tu parles en professionnel, c'est-à-dire que tu es capable d'expliquer ce que tu fais dans des termes que les parents sont capables de comprendre et de faire des transferts à la maison. On revient à la notion de service et c'est tellement clair qu'à l'intérieur du système, on a tout un jargon et que souvent on ne se préoccupe pas de savoir comment c'est reçu par les autres. Je pense que les directions ont besoin de se sensibiliser à cela.

Moi

Ce sont des indications quant aux formations qui reflètent bien ce que vous avez acquis comme expérience. Kariat, Jean-Pierre ? Quelque chose à ajouter?

Kariat

Pas vraiment sauf que je tiens à préciser que l'on doit s'assurer que l'on est congruent et fidèle à notre mission et à notre vision et que l'on doit continuellement questionner les principes qui guident nos actions. Réflexion – Action – Réflexion comme on l'a déjà mentionné. Tout le monde est pour la vertu, n'est-ce pas ?

Jean-Pierre

Je trouve que vous avez bien couvert le sujet. Je pense que c'est très important de s'entourer d'un personnel multiculturel, comme vous l'avez déjà mentionné et d'essayer de voir à ce ne soit pas seulement chez le personnel des écoles, mais aussi chez les directions et les cadres. C'est important pour que l'on ait des points de vue différents.

Je pense aussi que je dirais aux gens qui visent de devenir direction qu'il faut d'abord enseigner à différents niveaux et aussi de faire du travail en leadership pédagogique. Éviter de passer de la salle de classe à la direction sans explorer d'autres choses. Conseiller pédagogique, ça permet de voir un peu plus loin que ses élèves, sa classe, ses bébelles comme je le mentionnais. Pour le reste, je pense que vous avez tout dit. Sur la diversité, les communautés, les enfants, tout y est !

**Moi**

Je crois bien que nos dernières conversations ont fait émerger le constat qu'il n'y a pas beaucoup de place pour la réflexion et le dialogue au niveau du système. Alors, pour changer un peu la façon de faire, je vous demanderais de partager vos réflexions sur des idées que vous considérez importantes; des sujets que l'on devrait pouvoir aborder à voix haute, mais qu'on ne peut faire, car il n'y a pas de tribune pour le réaliser! On va faire un pot-pourri d'idées lors de la prochaine rencontre.

Merci jusqu'ici, nos échanges sont très intéressants, c'est le moins que je puisse dire!

Décantation
La relève (9)

Alors, suite à cette expérience cumulée au moins depuis 7-10 ans dans ce milieu, celui de l'école de langue française pluraliste; peuplée d'enfants issus de l'immigration avec toutes les variantes que cela peut présenter, que seraient les besoins de formation des nouvelles directions ? Regard vers le futur qui s'appuie sur le passé. Réflexion-Action-Réflexion

Je situe leurs commentaires à trois niveaux différents. D'après eux, pour que l'enfant soit la priorité de l'intervention éducative, la formation des directions d'école devrait porter sur la pertinence et les qualités d'une démarche réflexive réussie, sur des attitudes à cultiver et sur des savoirs spécifiques à acquérir.

Au niveau de la démarche réflexive, il faut continuellement se questionner sur le comment

- être un modèle d'intégrité ;
- faire preuve d'humanisme;
- faire pour que toute l'école applique cette démarche pour que cela devienne une philosophie de l'école et ultimement une philosophie de vie;
- se situer par rapport aux pressions des supérieurs et du système;
- mettre cette priorité en place soit : l'accueil de l'enfant, de ses parents pour qu'ensemble on travaille à encadrer cet enfant dans son apprentissage (l'enfant d'abord, l'élève ensuite);
- s'approprier le sens des mots : inclusion, compassion, générosité, responsabilité, accueil;
- penser sa profession et son professionnalisme.

Au niveau des attitudes, il faut apprendre à

- suspendre son jugement;
- développer son intelligence émotionnelle;
- porter attention aux différences culturelles et religieuses;

- gérer le pouvoir qui vient avec le poste en devenant humble;
- adapter ses comportements en fonction des attentes des parents; les communautés sont diverses, les attentes aussi;
- créer un milieu inclusif et collaboratif;
- prendre le temps d'apprendre la communauté;
- faire en sorte que l'inclusion soit la norme;
- être critique par rapport aux attentes du système et questionner les finalités;
- attendre de la congruence et de l'équité à tous les niveaux du système.

Au niveau des savoirs, il faut

- apprendre à provoquer des conversations courageuses;
- apprendre comment créer et entretenir le dialogue;
- développer des stratégies de communication pertinentes envers les parents;
- et attendre la même chose de la part du personnel scolaire (les mots, les exemples, les salutations, etc.);
- se renseigner sur l'immigration, les politiques, les contraintes institutionnelles;
- connaître les attentes du système et les jumeler à celles des parents pour mieux accueillir les enfants;
- démêler les politiques et leur signification ou du moins comprendre les notions qui y sont présentées (inclusion, intégration, accueil, par exemple);
- se renseigner sur l'assimilation et voir aux préjugés linguistiques qui s'installent en milieu minoritaire;
- comprendre et appliquer la notion d'école en lien avec sa communauté.

Par contre, elles oublient de signaler l'importance d'une préparation, ou à tout le moins d'une compréhension des traumatismes des enfants qui proviennent de milieux de guerre. Finalement, et il est encore nécessaire d'insister, ces démarches et apprentissages prennent du temps. Arrêter d'aller à la solution ou la réponse immédiate. Se donner la permission de dialoguer et de parler de ces choses.

Mon expérience me dit que, pour un certain nombre de personnes à la direction, c'est-à-dire celles qui sont heureuses dans le système tel qu'il est, cette vision de la formation et du travail de la direction sera perçue comme du pelletage de nuages... Quand on choisit d'être efficace selon les critères imposés par les politiques et les attendus du ministère, il peut sembler difficile d'actualiser les propos rapportés dans la conversation ci-dessus. Pourtant, je sais, pour l'avoir vécu, que c'est possible d'atteindre cette qualité d'être empreinte d'humanisme et de détermination tout en assurant la création d'un milieu axé sur la réussite.

Leur vision de la formation ne précise pas le comment de la critique, le comment des changements requis pour ne plus faire d'épuisement professionnel, le comment réfléchir en commun sur les questions de discrimination et d'injustice. Elles ne sont pas des personnes qui ont critiqué le système, sauf Marguerite qui est plus distanciée et positionnée à cet égard.

Les directions n'ont pas de regard critique parce qu'elles n'ont pas nécessairement appris à le développer ou du moins à partager dans se faire juger. Le milieu ne fournit pas d'occasions qui favorisent le développement de la pensée critique en s'appuyant sur des recherches et des perspectives issues de disciplines diverses (sciences politiques, sociologie, philosophie, etc.). À nouveau, pour qu'un système innove et s'épanouisse, les ingrédients sont toujours les même : dialogues, collaboration, réseautage, partage, etc. Et pour que le *care* se systématise, les ingrédients sont fondés sur le mutualisme, l'attention, la compétence, la rétroaction et la responsabilité.

Au cours de la prochaine conversation les directions soulèvent certaines critiques qu'elles auraient à l'égard du système même si elles ne soulignent pas la nécessité d'intégrer l'éthique critique dans les formations.

Un pot-pourri d'idées splendides (10)

Moi

Cette fois-ci, ce sera différent. Comme je vous le demandais, j'aimerais que vous partagiez, à voix haute, des idées qui vous semblent pertinentes et à propos desquelles nous n'avons pas encore parlé ou bien, que vous pensez qui méritent une attention particulière. Nous n'aurons pas d'échanges en tant que tels, mais surtout un partage, entre amis. Nous ne sommes pas nécessairement en mode – conversation. On verra bien où cela va nous mener. Oui, Marguerite.

Marguerite

Voici ce que j'ai écrit sur :

L'équité.

Moi j'ai besoin, dans l'école où je suis, d'avoir une certaine discrétion à propos du budget pour que je puisse offrir les petits déjeuners par exemple et dans une autre école, ce ne sera pas le même besoin que l'on va rencontrer au niveau du personnel ou des services. C'est ça l'équité. Et ce n'est pas de dire, et ça c'est dans le système : «tu as tant d'élèves en difficulté donc c'est 1.5 personnes». «Oui mais dans mon école, j'ai plus d'élèves»; «mais pour les clients que tu as, c'est à ça que tu as droit». C'est de l'égalité. Ça ne marche pas. Et j'avais l'impression que les règles changeaient selon les personnes qui faisaient la demande.

La justice

Comme tu nous as dit que tu faisais une recherche sur le *care*, voici quelque chose que j'ai pensé. La justice, selon la loi, c'est noir et blanc; *care*, c'est plein de gris. Si la justice, telle que je l'interprète c'est noir et blanc et le *caring*, c'est plein de gris, il y a toutes les nuances de noir et blanc et dans ma pratique je sais que c'était comme ça et quand j'ai rencontré des gens qui étaient noir et blanc, c'est là qu'on rencontrait des obstacles. On se butait. L'égalité, c'est noir et blanc. L'équité, c'est une zone grise qui devient opaque ou qui devient très transparente.

L'esprit critique.

Quand tu développes un curriculum et que tu testes tout le monde de la même façon, tu développes une certaine façon d'être qui ne cultive pas l'esprit critique, mais tu cultives la conformité. Dans son ensemble, l'école est voulue comme un milieu de conformité ; il y a certaines règles de fonctionnement qui doivent être mises en place, d'accord, mais on devrait aussi développer l'autonomie et l'esprit critique.

Les trois choses qui dérangent.

L'injustice flagrante et quand c'est poussé à l'extrême, tu fais du tort à quelqu'un. Le manque d'honnêteté. Le manque d'intégrité. Je réagis à l'injustice. Il y a des choses qui sont la Loi, mais ça ne veut pas dire que c'est la vérité. Tu restes toujours avec une conscience et un esprit critique et c'est ça qu'on veut développer chez nos enfants aujourd'hui.

La marginalisation.

Il faut que tu aies connu plusieurs écoles, différents conseils et différentes régions de la province pour t'apercevoir jusqu'à quel point il y a des différences et que les lois d'un conseil à l'autre changent, les

politiques d'un conseil à l'autre changent. Si tu n'as pas l'esprit critique et que tu te conformes, OK, tu acceptes les choses telles qu'elles sont, mais pour moi, ce n'est pas un bon éducateur. Et quand tu critiques, tu ressens qu'on veut que tu rentres dans le moule, sinon tu es pointé et marginalisé.

Nos actions.

La réflexion sur nos actions est importante et, quand il y a des problématiques qui reviennent tout le temps, alors il faut s'arrêter et se demander pourquoi ça revient tout le temps. C'est qu'il y a quelque chose que l'on fait tout le temps de la même façon et qu'il faut changer. Et les choses qui ont du succès, tu continues à les faire.

Jean-Pierre

À part l'équité, moi je parle de choses différentes. Voici.

Nos modèles.

On ne prend jamais le temps de réfléchir à nos modèles : «qu'est-ce que j'essaie de faire, pourquoi est-ce que je suis là, qu'est-ce que je fais, comment est-ce que je peux m'améliorer dans mon modèle, quel est mon type de leadership et comment je peux l'améliorer ? »; ainsi qu'à tous les aspects que l'on a dans le travail. Il n'y a pas cette autocritique du travail dans les rapports d'évaluation. Donc tu ressorts après 10 ans de pratique à la direction et tu ne sais pas plus si tu as fait un bon travail comme quand tu étais enseignant.

L'apprentissage.

On s'attend à ce que tout le monde va apprendre à la même vitesse et en même temps. Tu entres à 5 ans en septembre et à la fin juin, tu as fait tous les apprentissages et tu passes à l'autre niveau. On ne fait pas doubler. Ce n'est pas le modèle idéal parce qu'on si on prend une analogie avec la danse ou le sport, tu commences dans un système et tu montes à un autre niveau selon tes capacités, à un rythme naturel pour la personne. L'école ne fonctionne pas comme ça. Elle est une machine comme on construit un véhicule. Tu mets ça au début septembre, il a 3-5 ans et il va sortir à la fin, à 18 ans et on s'assure vraiment que ça va coûter tant pour cet enfant-là et on s'assure qu'il va fonctionner dans la société.

Le changement.

On a dit à un autre moment de nos conversations que, si les politiques n'étaient pas financées, on ne s'en occupait pas, on ne se sentait pas obligé de les mettre en œuvre. Mais il y a aussi qu'il n'y avait pas de tribune pour qu'on puisse en parler vraiment de façon ouverte entre les directions, voir le «comment faire ensemble». J'avais l'impression qu'on devait être agent de changement dans la mesure où tu ne changes rien et leader pédagogique dans la mesure où tu ne fais pas de pédagogie ! Sinon, tu crées des attentes et ce n'est pas tout ton personnel qui est prêt à changer. Ça crée une certaine tension mais pour moi, ça a toujours été sain d'avoir des tensions et des résistances. On dialogue et on gère notre problématique ensemble.

Le transfert d'une école à l'autre.

On n'a même pas de modèle de ce que tu dois faire quand tu es transféré d'une école à l'autre par rapport à tes 3-5 ans. On n'apprend même pas de la part de la surintendance ce que sont les problématiques de l'école où on va. On parle à l'ancienne direction quand elle n'est pas partie. Tu entres toujours dans un

champ inconnu d'une fois à l'autre et tu recommences à zéro et quand tu pars, tu laisses tout ça là et tu t'en vas. Alors tout ce que tu as construit au niveau pédagogique et ce que tu as essayé d'harmoniser tout ça *flop* parce que ça ne veut pas dire que la direction qui va suivre, ça va l'intéresser et on recommence à zéro.

L'équité.

Il faut prendre le temps de discuter pour pouvoir amener l'équité, mais on ne veut pas prendre ce temps de discussion parce qu'on est toujours dans l'habitude de trouver la solution rapidement, on saute tout de suite sur la conclusion et on va faire ou telle activité sans savoir si on a bien analysé et, dans ce que je veux dire, dans l'équité : « regardons une situation, prenons une image, décrivons une situation », mais on ne dialogue pas. C'est vraiment ça : « oui oui » puis on passe à une autre étape, mais ça ne veut pas dire que l'on a la même compréhension de ce qui s'est passé. On ne fonctionne pas avec l'équité, on fonctionne avec l'égalité. C'est sur ça que le financement est basé, tant par de tête de pipe, tant de financement, tant de profs, peu importe ta communauté et comment ça fonctionne d'une école à l'autre. L'équité comme je le vois, ça prend du temps et de la réflexion en commun.

Merlot

Je rejoins un peu Jean-Pierre et un peu Marguerite dans mes idées, voici.

La démarche réflexive.

De fait, tout le travail à faire est basé sur une réflexion continuelle et pas seulement de ma part, mais de tout le monde impliqué dans l'école, mais il y a des résistances parce que d'inviter les gens à réfléchir, ce n'est pas si simple que ça. Ce n'est pas tout le monde qui est prêt à faire l'exercice parce que là tu tombes dans certains risques, des situations inconnues et tu aimes mieux te promener avec tes codes et tes normes et les choses sont très claires. Et réfléchir tout le temps, c'est épuisant. C'est épuisant pour les parents aussi, car souvent ils ne sont pas habitués, dans leurs pays, de se faire demander au cours d'une rencontre à l'école « est-ce que vous seriez en mesure de nous suggérer quelque chose pour qu'on puisse aider votre enfant? » Et ils ne sont pas en mesure, ils ne sont pas habitués à ce genre de réflexion. Alors on leur offre des choix. Ils ont l'impression qu'on n'a pas de discipline, alors on fait des réunions et on explique nos modèles. Et ce ne sont pas toutes les communautés de parents qui comprenaient nos intentions. Il faut accepter cela.

Le doute.

Moi, je dis que j'ai une pédagogie d'accueil et d'accompagnement, mais on me disait que ça n'existe pas. Probablement que ça existe, si je m'étais forcé pour structurer ma pensée. Alors, on entourait des choses dans mon profil d'école et là on me posait plein de questions. Dans leurs têtes, je sais ce qu'ils disaient : « Bah! Ça, c'est des mots, c'est Merlot qui met des mots », mais ils ne comprenaient pas qu'effectivement ces mots ont un impact important, car pour moi si les conseils disent que c'est l'élève avant tout, moi je me dis que c'est l'enfant avant tout. Et ça, ça change tout.

L'adaptation.

Une dame, lors d'une rencontre, disait quelque chose de très bien : « vivre au Canada, vous ne savez pas comment c'est difficile, le rythme que vous imposez, un rythme essouffant » et ça lui faisait peur et c'est

là qu'on se rend compte comment on est *drillés*, comment on fonctionne aux 5 minutes, comment tout est pensé, tout est calculé alors que eux, ça les tue. Pour eux, ça c'est épuisant.

La responsabilité.

Comme directeur d'école, c'est ta responsabilité d'une présence partout et ça fait partie de tes fonctions, ce n'est pas seulement intellectuel, mais dans ton approche vis-à-vis des enseignants, des parents, des enfants, ça coule de soi, c'est dans ton sang. Tu as toujours une obligation d'aller au bout de ce que tu dois faire dans les situations qui ne sont pas faciles. Il y a des enseignants qui mettent une note pour acheter la paix, mais je ne suis pas d'accord avec ça; il faut aller plus loin et rectifier la situation. Il y a des enseignants qui enseignent bien, qui sont bons dans leur travail, qui ont de la motivation, mais ça s'arrête là. C'est cette obligation qui transcende tout ça.

La justice.

On n'a pas besoin de se demander, car ça fait longtemps que les sommes d'argent qu'on divise par école et par nombre d'élèves, c'est comme ça et c'est gouvernemental, alors on ne se demande même pas si c'est juste. Pourtant on devrait toujours mettre le critère de justice en contexte, mais il n'y a pas de réflexion. Parce que cette réflexion est dangereuse, le gouvernement ne pourrait pas se permettre de dire « j'en donne tant là, j'en enlève tant là ». Politiquement, c'est dangereux, mais je pense que dans l'école, quand on applique la procédure, c'est dans son contexte qu'on doit le faire. Les dernières années, je trouvais ça plus difficile d'appliquer le sens de la justice quand le gouvernement nous est arrivé avec cette histoire de harcèlement et là, tu sens que c'est une mode, pour acheter la paix, mais quand tu es en maternelle et quand tu es à l'élémentaire, tes premières répliques, tu commences avec les poings et nous, dans nos politiques, on appelle ça du harcèlement. Pourtant c'est à toi, de façon pédagogique, à les amener à savoir comment fonctionner. Pour moi, les approches que j'ai mises en place, ce n'est pas une mode gaga, c'est basé sur le respect de la personne que l'on aide à faire évoluer.

Kariat

Moi mes idées portent sur l'équité, mais aussi ses alentours si je puis dire, vous verrez:

L'équité.

J'ai tant d'enfants, est-ce que je divise pour leur donner de façon égale ou je me dis « lui a besoin d'un peu plus, mais ce n'est pas que j'enlève à un » on est toujours dans ce calcul-là. On est toujours en train de dire « on va donner à chacun de façon égale comme ça on ne pourra pas nous reprocher d'avoir favorisé », mais pourtant est-ce que dans certains milieux, on n'a pas une approche, on va appeler cela une discrimination positive, on va faire exprès pour avantager quelqu'un parce qu'il fait partie d'un groupe que habituellement on ne traite pas de façon équitable ?

L'éducation et la société

L'éducation semble aller du côté là où la société est rendue : « la société est rendue à ceci donc comment est-ce que l'on fait pour arrimer le système d'éducation à ça », mais est-ce que le fait d'arrimer va nécessairement donner une approche qui va rendre justice à tout le monde là-dedans ? Si on est dans l'ère où on doit intégrer tous les enfants: on fait de l'intégration. Si pour une raison ou pour une autre un enfant aurait eu besoin de ne pas, justement, être intégré, mais d'avoir une période de transition où on s'occupe particulièrement de lui dans un contexte où il n'a pas en même temps à assumer le fait qu'il y a tant de

différence là où il est dans son apprentissage et là «il est un peu ciblé» entre guillemets et au niveau des pairs, c'est très facile de cibler à cet âge-là : bon quand on est différent tout le monde nous regarde, tout le monde nous juge d'une certaine façon. C'est quoi le choix ? La recherche d'une justice : «est-ce qu'on donne aux enfants ce dont ils ont besoin de recevoir ou est-ce qu'on leur donne selon des normes qui sont les normes du moment?»

La légalité

C'est tellement complexe et on est toujours dans l'approche légale où on doit parler avec les parents en utilisant des termes qui font que sur le plan juridique on ne se met pas dans l'embarras non plus et on ne met pas le conseil dans l'embarras. On doit avoir le terme politiquement correct et le terme assez nuancé : c'est l'aveugle et le non-voyant ici : quel mot on va utiliser pour que le parent se sente «Bon OK, êtes-vous en train de dire que, bon vous affirmez que ». On n'affirme rien, on s'assoit ensemble, puis on réfléchit pour trouver à partir de ce qui se passe et de la situation : «qu'est-ce que l'on pourrait faire pour aider votre enfant à traverser ce genre d'incident?»

Les heures de travail

On est obligé de faire ces heures-là et ce ne sont pas des heures supplémentaires mais des heures volontaires parce qu'il y a tellement de choses administratives pour s'assurer que tout est en ordre que, ensuite, quand on revient pour un suivi d'ordre pédagogique, aller évaluer, superviser les membres du personnel, c'est une chose, mais une fois que le rapport a été rédigé et remis et qu'on se donne un plan de croissance, d'amélioration; il faut le gérer en plus, mais le gérer dans quel temps ? Si on a à choisir entre rencontrer une enseignante et remplir un rapport urgent ou assister à une réunion des directions d'école ou il y a un ordre du jour avec 32 sujets et qu'on te fait enlever des pages dans un cartable pour en remettre d'autres et juste superviser la secrétaire pour s'assurer qu'elle mette la feuille à la bonne place dans le cartable pour être certain qu'on a tous la même norme administrative qui est à jour! À un moment donné, c'est trop lourd. Ce n'est plus comme avant quand on avait une école qui était à grandeur humaine.

La performance

L'année où on a une classe qui va être testée par l'OQRE et que les enseignants disent que c'est une classe qui a des gros défis, alors le plan de la direction c'est de dire «on va donner du temps aux élèves pour leur apprendre à répondre aux questions des tests» pour que cette école ait des bonnes notes. Mais l'enfant lui, qu'est-ce qu'il a assimilé dans tout ça et quand tout le domaine des arts est laissé de côté parce qu'on met l'accent sur les maths ? La dernière école où j'étais, c'était dans un milieu professionnel quand on a des résultats de 92-93, ça arrête à 100% et si jamais on baissait à 90, alors on doit justifier une baisse. Aux jeux olympiques, il y a les médailles, mais quand tu es 4^e au monde moi j'accepterais ça, mais la société, elle, va se servir des 3 premiers pour faire du marchandage avec ça. Moi, je demanderais «toi es-tu fier d'être le 4^e au monde ?» On n'apprend pas aux enfants d'être des 4^e qui sont heureux. Il faut être dans les trois premiers : «Tu as passé proche mais...». Dans un système où on apprend aux enfants à se développer et à apprendre en fonction de qui ils sont et de leurs défis personnels, on va à un rythme où «ce que j'apprends me permet de grandir comme personne et d'apporter quelque chose à la société», mais il y a des 4^e, des 5^e, des 6^e et c'est OK. J'ai passé une demi-heure à expliquer à un parent que l'on a des niveaux 1-2-3 et 4 et de lui dire votre enfant a atteint le niveau 4. Elle me dit «Monsieur, moi mon enfant doit viser le niveau 1». Mais je lui dis : «oui, mais le niveau 4 est le niveau supérieur, comme un escalier». Elle répond «moi, je suis en affaire et en affaire on veut être numéro un». Pour elle, c'était

tellement ancré. Il y a combien de gens qui sont comme ça même chez nos jeunes quand on fait les activités sportives à l'extérieur, celui qui arrive en 4^e est déçu, il est fâché.

Moi

Suite à ce que vous venez de dire à voix haute, entre nous, j'aimerais que vous précisiez comment, lors de vos années à la direction, vous avez pu dialoguer avec vos collègues et comment des échanges sur des idées comme celles que vous venez de partager ont pu prendre forme dans votre carrière.

Marguerite

Quand tu vas à des rencontres de direction et que ce sont des monologues à la journée longue, la journée est longue. Je pense que quand tu as des dialogues et des échanges, que tu parles à des tables, mais pas quelque chose de structuré, un choc d'idées permet de voir toutes sortes de points de vue, il me semble qu'on s'enrichit, mais quand c'est déjà défini ce qu'on doit voir, ça baisse la qualité dans ce temps-là. On aimait mieux minimiser les discussions et avoir des agendas super chargés où il n'y a pas de temps pour discuter ou échanger sur quoi que ce soit. Diriger par la division et le contrôle.

Et quand tu embauches des gens qui sortent directement de la salle de classe pour une direction dans leur école et qui ont peu ou pas d'expérience, là tu es amené à uniformiser tout le monde et tout le monde fait la même chose.

Un jour, je me suis déjà fait dire que le temps de réflexion, « tu fais ça sur ton temps ». Non. On a besoin d'avoir le temps de dialoguer ensemble et d'avoir des sujets brûlants avec beaucoup de différences d'opinion pour entendre ce que les autres ont à dire et quand on arrive à un consensus, ça veut dire qu'il y a eu beaucoup d'idées, des gens qui ont des idées opposées et à un moment donné, tu arrives à prendre le meilleur de chacun et tu as un meilleur produit en bout de compte. Quand tu te conformes à une idée...ben...

Jean-Pierre

Il n'y a pas de dialogue parce que quand tu as une problématique et que tu l'exposes dans les réunions, on te dit tout de suite «voici le remède, comment tu dois faire». On ne te demande pas c'est quoi la problématique, on ne cherche pas à analyser la question ou quoi mettre comme type d'intervention. On n'a pas ce genre de dialogue et ce type de réunion de processus. On fait des études de cas, de cas qui ne sont pas réels et on n'a pas de conclusion à la fin. Les verbaux prennent la place et disent comment ça devrait se passer. Les autres, ceux qui analysent les choses n'ont pas le temps de le faire dans ce genre de réunion où tu as 10 minutes puis tu passes à autre chose. Bref, aux réunions de direction, on passe beaucoup d'informations et on ne met pas en place un modèle où on peut réfléchir sans se sentir jugé.

Kariat

Il n'y a pas de place publique pour parler entre directions. Et la tendance quand quelque chose arrive, c'est de créer un comité.

Déjà les réunions de directions d'école, c'est toujours avec un ordre du jour d'une journée, mais on en a pour trois jours à chaque fois, on ne va jamais en profondeur et ça finit toujours par «voici, on a tant de minutes» et une fois que les minutes sont passées, on n'a pas le temps. Et on a toujours le sentiment que dès qu'on parle, on est là pour défendre son école et ses besoins et on se fait dire qu'on n'est pas là pour défendre son école, mais pour avoir une vue générale donc on retombe exactement dans le même panneau «ne nous parlez pas des enfants qui ont besoin, parlez-nous des besoins en général».

À un moment donné, il y a cette frustration qui s'installe puis ce qui va arriver, c'est que des pratiques parallèles se mettent sur pied. Et souvent la solution trouvée, c'est celle qui n'est pas inscrite dans les procédures formelles, mais on nous dit «fait pas ça parce qu'au niveau du souci de transparence, on veut que tout le monde fonctionne et marche au même pas, de la même façon». Les structures habituellement n'aiment pas les gens qui sont en-dehors de la boîte.

Merlot

Je suis d'accord avec mes collègues. Il n'y a aucune place pour la discussion et les patrons n'embarquent pas là-dedans. On n'entretient pas la communication entre directions d'école. Dans mon cas, le fait que j'ai pu fonctionner comme ça, c'est que d'une certaine façon, on fermait les yeux et on disait : «OK c'est spécial, on ne veut pas le savoir». Les résultats étaient bons alors...

Moi

J'imagine cependant qu'il y a des personnes à la direction qui ne jettent pas un regard critique comme le vôtre et qui sont à l'aise avec ce mode de gestion.

Jean-Pierre

Dans ce cas, tu peux rester dans le système, mais tout passe au-dessus de toi et je pense que ceux qui survivent dans le processus, jusqu'à la retraite, tout passe sur eux, ils ne sont plus atteints par rien, ils restent là et font semblant de dialoguer ou pas dialoguer ou écouter et ils retournent dans leur école et continuent le travail sans rien changer.

Kariat

J'ai connu des collègues qui étaient très heureux. C'étaient des mathématiciens. Tout était encadré, tout était planifié, ils se sentaient à l'aise. Tout est calculé et on perd la notion de ce qui est équitable et juste, on n'est pas capable de doser en fonction de cela.

Marguerite

Moi j'ai simplement constaté que ceux qui survivent sont ceux qui ne vivent pas avec cette conscience que certaines choses qui nous sont imposées sont un non-sens. Il y en a qui survivent bien, sont heureux dans le système et sont certains qu'ils font de bonnes affaires.

Mais en contrepartie, je pense à une direction en particulier. C'était un administrateur exceptionnel; j'ai su aussi qu'il était apprécié de son personnel, il était très juste dans sa façon de faire. Il était *fair*. Il avait une extrêmement bonne compréhension des enfants. Lui, l'enfant, il le respectait et il était un bon modèle pour les enfants et très critique envers le système. Des gens comme lui sont capables de faire voir la part des choses aux cadres supérieurs. Moi, j'étais trop émotive; j'avais trop une corde sensible, mais j'aurais voulu avoir cette force.

Merlot

Je n'ai rien à ajouter vraiment. Comme vous les dites, plusieurs directions font uniquement une justice claire, sans réflexion. Ils appliquent les procédures. Point à la ligne. Et ça, ce n'est pas bon. Il faut mettre la procédure en place dans un contexte de prendre soin. Pour moi ça entre dans l'éthique d'un professionnel.

Décantation

Un pot-pourri d'idées splendides(10)

Les critiques des directions portent, partiellement, sur l'organisation générale du système :

- Réunions de directions où le partage est impossible;
- Répartition des ressources basée sur l'égalité les obligeant à assumer l'équité à leur façon avec les marges de manœuvre qui leur restent; donc rechercher l'instauration d'un partage équitable des ressources au niveau du conseil;
- Surcharge de travail; bénévolat les fins de semaine.

Mais à un autre niveau, leurs critiques portent aussi sur les doutes qui accompagnent les jugements à l'égard de leur professionnalisme. On ne comprend pas leurs démarches, on ne donne pas de rétroaction sur leur performance, on va même jusqu'à les marginaliser quand elles critiquent, quand elles questionnent. Elles finissent par se taire.

Pourtant, elles sont d'avis que la critique est quelque chose de sain et de nécessaire. Critique des modèles et critique des attentes à leur égard. Agent de changement et leader pédagogique... comme si les mots provenant des discours officiels ne trouvaient pas leur place dans l'organisation. Pourtant elles sont prêtes à devenir des agents de changement et des leaders pédagogiques, mais cela ne s'effectue pas à vide.

Cela prend du temps : le dialogue prend du temps, le compromis prend du temps, le changement prend du temps et il faut avoir du doigté pour aplanir les résistances que ce soient celles des parents ou du personnel enseignant, voire même des enfants. L'école s'est bureaucratisée pourrait-on dire dans ce sens que les représentants de la hiérarchie à la fois au niveau du ministère et du conseil scolaire ont des objectifs de performance bien spécifiques accompagnés d'attendus eux aussi bien spécifiques. Ce qui n'est pas nécessairement toujours compatible avec la réalité scolaire dans laquelle ces directions doivent travailler.

Entre la réussite de l'élève, l'école tolérante (*Loi 13*), le respect des conventions collectives, l'entretien du bâtiment et tout le reste, la direction d'école qui souhaite adapter sa vision à sa communauté scolaire et rendre cette vision viable afin que l'école devienne un milieu où les gens sont heureux, cette direction ne perçoit pas comment le système l'appuie dans sa démarche ou même dans sa réflexion.

C'est l'une des choses qui m'a le plus frappée lors de mon séjour en tant que cadre supérieur. Cette solitude incessante qui est le lot de la direction d'école. La nature de sa tâche l'oblige à continuellement faire converger ses responsabilités et ses prises de décision, car elle, et seulement elle, est redevable des résultats des actions choisies et mises en place. Cela est lourd comme le répète régulièrement Kariat. Après quelque temps, la direction ne parle même plus de son école avec les membres de sa famille. Elle laisse les préoccupations de l'école à l'école quand elle rentre à la maison. Mais, il n'y a personne dans son environnement de travail qui l'écoute, qui partage.

La solitude de la direction d'école : j'ai essayé, à ma façon, de briser cette réalité quand j'étais sur le terrain. Mais moi aussi, j'ai eu à composer avec la structure. Les changements sont difficiles à instaurer, car ils ébranlent des croyances solides et ils menacent certaines personnes. Les directions ont d'ailleurs été éloquentes à ce sujet.

Ce que disent les directions d'école, fondamentalement, ce n'est pas qu'elles veulent brusquer le système; elles en comprennent et en acceptent la pertinence. Mais elles aimeraient un peu plus d'échanges, de débats et d'ouverture. Elles aimeraient pouvoir négocier les choses relatives à leur travail dans un mode qui soit plus équitable voire même dans un mode de *caring* à leur égard. Elles auraient besoin de compromis de la part de l'ensemble de l'organisation scolaire. Elles aimeraient que les valeurs qu'elles prônent puissent s'articuler.

Elles sentent qu'on veut les enfermer dans un rôle d'exécutant. Elles veulent être traitées en professionnels. Elles ont d'ailleurs côtoyé des exécutants; ces directions qui sont adaptées au

style de gestion qui est prescrit ou du moins souhaité. Je citerais Marguerite «ceux qui survivent sont ceux qui ne vivent pas avec cette conscience que certaines choses qui nous sont imposées sont un non-sens. Il y en a qui survivent bien, sont heureux dans le système et sont certains qu'ils font de bonnes affaires».

Et bien souvent, la haute administration d'un conseil est elle-même préoccupée par les nombres et la performance (nombre d'élèves qu'il faut aller chercher; nombre d'écoles à créer, nombre d'écoles performantes, etc.). Cette réalité s'inscrit dans un contexte d'aménagement linguistique qui s'exprime à travers les enjeux de l'admission, les programmes supplémentaires de mise à niveau linguistique ou culturelle et la compétition sur tous les fronts c'est-à-dire entre les conseils francophones d'un territoire donné et aussi par rapport aux programmes d'immersion ou aux écoles de langue anglaise qui attirent les parents.

Chaque direction a cependant soulevé, au cours de cette conversation, au moins une préoccupation qui lui est particulière. Ainsi, Jean-Pierre souhaite que le système mette en place un processus d'évaluation de son travail qui repose la notion de «modèle de direction». Il y voit un avantage en termes d'amélioration de son travail. Il déplore cette absence de processus d'autocritique. Il soulève aussi comment les transferts d'une école à l'autre ne sont pas réalisés dans un cadre de continuité; comme si chaque direction d'école était indépendante du système auquel elle est rattachée. Il illustre ainsi l'absence d'interdépendance systémique qui serait nécessaire pour que les écoles atteignent un certain degré de personnalisation tout en étant intégrée dans un cadre plus large; le conseil scolaire. Sans continuité, tout est à recommencer. Sans continuité, pas de système. À la limite, sa réflexion permet de comprendre pourquoi il est possible pour certaines directions de bien survivre et être heureuse dans le système. Elle est somme toute laissée à elle-même tant et aussi longtemps que la performance est au rendez-vous. On ne lui pose pas de questions.

Marguerite est elle aussi préoccupée par l'absence de critique et d'autocritique. Elle le situe au plan personnel et au plan scolaire en tant qu'élément fondamental de l'apprentissage. Comme,

dès le point de départ des conversations, Marguerite se dit rebelle, il semble bien que sa rébellion est soutenue par le manque de respect de valeurs qu'elle juge essentielles : honnêteté, intégrité et absence d'injustice. Je doute que Marguerite soit confortable avec la définition d'intégrité rapportée par le ministère dont j'ai parlé antérieurement dans la décantation sur les politiques. Marguerite ajoute cependant quelque chose d'important. Il est possible de se sentir marginalisé quand tu ne rentres pas dans les paramètres dictés. Si Marguerite sent qu'elle est marginalisée, Merlot sent que sa façon de faire ou de dire est mise en doute. Cette mise en doute cependant porte ultimement sur l'intégrité de ses actions, de ses croyances et de ses démarches en tant qu'humain et pédagogue.

Quand Merlot fait référence à la difficulté d'appliquer la directive sur la sécurité dans les écoles, c'est parce que ce qui est compris comme harcèlement par un ensemble de gens, ne relève pas, pour lui, du harcèlement, mais d'un besoin d'encadrement vers l'autonomie et l'autorégulation. Cet exemple de la part de Merlot et ailleurs de la part de Marguerite rejoint l'idée de Kariat sur le balancier politique du système d'éducation qui dans une perspective de réélection souscrit aux attentes de l'électorat. Il déplore la constance de l'idée de performance comme mesure de la réussite. Et plus profondément, cet exemple soulève la question de la justice, de l'équité, du *caring* envers les besoins particuliers de l'enfant et de la remise en question de la qualité de leur jugement professionnel. Il y a peu de possibles ici. Silence et bouche cousue.

Le care (11)

Moi

Un dernier partage, avant de se quitter. Si je vous demandais, à brûle pourpoint, de me parler du *care*, que me diriez-vous ????

Jean-Pierre

Care. C'est un vide pour moi. Rien à dire sur cette idée parce qu'à toutes les fois qu'on tombe dans des expressions qui sont en anglais, ça fait un vide en moi.

Moi

C'est un mot très difficile à traduire. En France, on se réfère à l'idée de souci des autres ou de la sollicitude.

Jean-Pierre

OK. Alors, je pense que c'est quelque chose d'important pour moi : aider l'enseignante qui a de la difficulté, mais qui me revient par après; travailler avec la communauté qui veut des structures de jeu; se dire qu'on est bon en académique, mais il faudrait faire quelque chose sur le social. Le souci des autres, je l'ai aussi montré par les activités que tout le monde peut faire comme d'organiser le parascolaire pour tous les jeunes de l'école et prévoir l'équipement en conséquence.

Kariat

Je trouve qu'il n'y a plus beaucoup de générosité dans le système. Mais quand même, je dirais que le *care*, en éducation, il y en a encore, c'est comme les médecins. Certains prennent leur temps avec les patients. On a des enseignantes qui sont comme ça : le petit mot dans l'agenda, l'appel le soir, le parent qui vient à l'école même sans rendez-vous. Elle a fait valoir qu'il y a un espace surtout si une situation est problématique. Il y a encore dans le système de l'espace pour la générosité. Mais il faut pratiquement la mettre à l'horaire. Parler à la nouvelle enseignante, une collègue, profiter des occasions qui se présentent.

Marguerite

Je comprends ça comme ceci : est-ce que j'ai de l'empathie envers quelqu'un ? Est-ce que je suis au service de...le *care* : j'aime. Si je regarde au plan professionnel : tu ne fais pas de mal à autrui. Donc le *care*, c'est que tu fais le bien et quelles sont les actions que tu fais et faire une réflexion personnelle pour voir s'il y a des pratiques ... la réflexion sur nos actions est importante. Dans le *care*, j'aimerais voir dans la profession plus de gens qui *care* et plus de gens qui osent prendre la parole, se font entendre au lieu de subir ce qui vient avec ça.

Merlot

Moi aussi, je me demandais dans quel sens, le *care*. Après ce que tu viens de dire à Jean-Pierre, je dirais qu'à l'école, notamment, prendre soin, c'est de s'assurer qu'effectivement cette responsabilité sur le plan scolaire, le plan intellectuel, le plan physique pour que l'élève soit en mesure de s'épanouir, être toujours ouvert pour s'assurer que cet aspect est présent. On le fait dans les professions infirmières, ça doit aller au-delà du malade et de la maladie. L'école, c'est ça aussi, il faut comme direction avoir le flair

notamment quand un membre du personnel enseignant prend des réserves intellectuelles, il y a des enseignants qui refusent d'ouvrir les yeux et de voir les problèmes, les choses à mettre en place, un enseignant qui différencie pour tel élève: le *care* est là.

Par exemple, il y a des bons joueurs de hockey. Un bon joueur de hockey doit être capable de faire un but, mais être aussi capable de faire une belle passe, capable d'aller dans le coin et aller chercher la rondelle dans le coin; ça fait mal, mais il faut y aller, pas toujours le même. Faut s'assurer que toutes les facettes soient en place pour que l'enseignant lui-même cherche à savoir « comment l'occuper lui [cet enfant], des fois élaborer plus ma planification».

Et ce sont tous les petits éléments qui font qu'au bout de la ligne prendre soin, c'est tous ces aspects-là. Je me disais, comme direction d'école, quand je recevais un élève dans mon bureau : je l'écoutais, des fois je posais des actions disciplinaires, de compréhension : ça aussi c'est prendre soin, c'est tout ça et ça c'est l'éthique d'un professionnel je pense : exercer son jugement vis-à-vis des procédures à mettre en place de façon pratique, dans le contexte de prendre soin.



Moi

Eh bien voilà, on arrive à la conclusion de nos conversations. On a beaucoup parlé et bien réfléchi. Il y a beaucoup de situations qui faisaient partie de vos tâches régulières que l'on n'a pas abordées dans nos discussions, car elles n'étaient pas liées à mes préoccupations de recherche: l'établissement de l'horaire, la gestion des autobus, l'évaluation du personnel (nouveau ou chevronné), l'accompagnement du personnel en difficulté, la préparation des journées pédagogiques, les rencontres des comités du conseil ou du ministère auxquels vous êtes rattachés, l'entretien de l'école, la tenue des comités d'admission ou ceux relatifs aux plans d'enseignement individualisé, les rencontres mensuelles avec les membres du personnel et autres éléments inhérents à la gestion des personnels, les fêtes à organiser, le conseil d'école, les visites des cadres supérieurs, le journal de l'école, la gestion des courriels, les communications avec le public, etc. Je suis certaine qu'il y a des choses qui m'échappent!

Ces conversations telles qu'elles se présentent me permettent de dégager ce qui, dans mon jargon de chercheure, pourrait être un morceau du *savoir professionnel des directions d'école* esquissé à partir de vos expériences. Les valeurs et les attitudes qui ont servi d'assise à votre travail sont les guides sur lesquels reposent mes méditations. M'en inspirer devient ma façon de vous honorer. Merci. J'ai noté, entre autres,

✱ le sens du professionnalisme ✱ la suspension du jugement ✱ l'intégrité ✱ la juste justice ✱ le sens de l'autre ✱ l'honnêteté ✱ la critique face à l'intolérance ✱ le respect ✱ l'écoute ✱ la patience ✱ la générosité ✱ l'humilité ✱ la prudence ✱ le sens de la responsabilité ✱ la congruence ✱ la fidélité ✱ l'équité.

Décantation

Le care (11)

Avant d'entreprendre ma recherche, je ne m'étais pas posé de question sur le *care*, sur ma façon de l'exercer, sur mes attitudes, sur sa raison d'être.

Que les directions soient à la même place, cela me semble tout à fait normal. Cela m'indique que c'est un phénomène qui n'est pas étudié, connu, compris, envisagé comme quelque chose de plus complexe que de dire *I care*; je m'en occupe, je prends soin.

Dans leurs réponses, les directions l'associent donc à différents éléments familiers : la générosité, l'empathie, le bien, le souci et la responsabilité.

Ce que je dirais ici et le Livre suivant sert justement à donner de la substance à mes propos, c'est que les personnes sont plus familières avec la justice, l'équité, l'égalité, le droit, l'obligation que le *care*. J'ajoute que je considère que ce n'est pas parce qu'on ne peut pas parler du *care* en profondeur – c'est-à-dire qu'on ne le connaît pas – que le *care* et le *caring* n'existent pas.

Dans le domaine de l'éducation qui est compris comme un milieu de prise en charge des besoins et des apprentissages des enfants, mon questionnement sur le *care* ajoute donc aux connaissances sur ce phénomène, en action.

Je crois que le défi est d'élargir le sens du *caring* et de le voir, le ressentir, le pressentir comme attribut d'un système et non pas uniquement comme qualité personnelle.

Le temps est venu de méditer.

En guise de conclusion, II

Avec les arbres, vient la forêt.

On dit couramment, une image vaut mille mots. Moi, j'ai trouvé un mot aux milles images :

EaIrth.

I, je suis enveloppée dans ma bulle d'air, bien déposé sur la terre, c'est mon univers.

Je respire. Je vis.

EaIrth les pieds sur terre, les yeux tournés vers le ciel, vers l'immensité

Où tous les possibles existent

Ben là!, arrive en ville

As-tu barré tes portes ?

As-tu vérifié la qualité de ton eau ?

As-tu rempli tes 7 plans ?

As-tu suspendu le déficitaire?

(As-tu fait ton lit?)

Pourquoi ton école n'a-t-elle pas 100 % aux tests ?

As-tu vérifié ta directive administrative ?

Tu as 24 heures pour régler *ton* problème et je ne veux pas voir de journalistes!

Pose pas de questions, exécute! J'ai pas le temps et pas de place pour tes questions.

Et tu ne peux pas rencontrer des parents le samedi.

Es-tu efficace? T'es-tu assuré de la sécurité absolue de tous ? Es-tu performant?

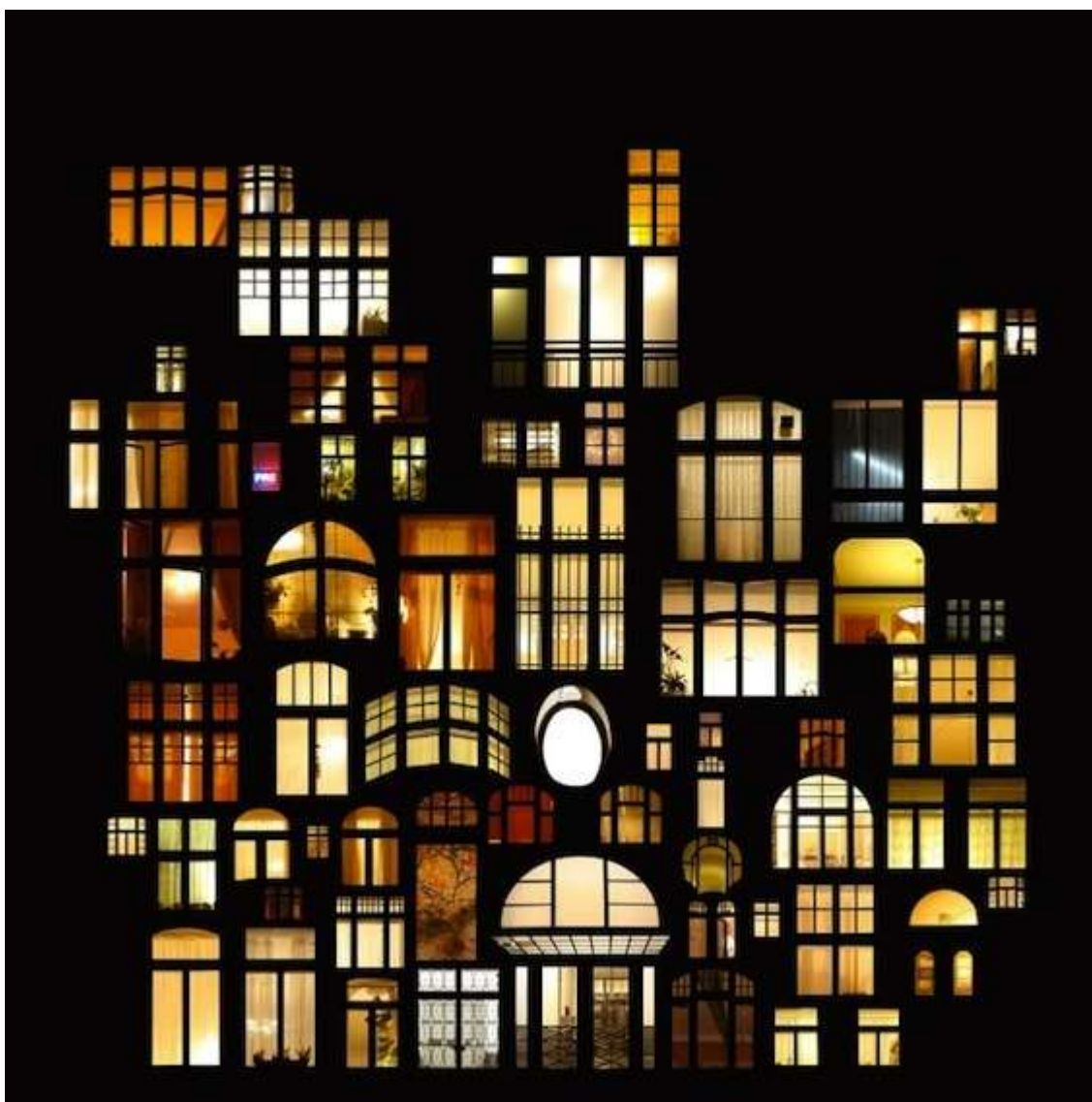
Quand il faut créer une école où le discours dominant est celui de l'efficacité, de la performance et de la sécurité; et quand la cour d'école est en béton, et que les pigeons sont dits nuisibles et quand les enfants arrivent et repartent en autobus jaunes se promenant à travers les méandres de la supra-ville, 200 jours par an, de 4 à 18 ans...comment recréer *EaIrth* (*les pieds sur terre et les yeux tournés vers le ciel*) à l'école? Comment s'ouvrir aux possibles et à l'immensité ?

LE LIVRE DES MÉDITATIONS

*Un collage qui m'inspire... des fenêtres... derrière lesquelles foisonnent
...des vies,
... des aventures, des possibles,
...des expériences.*

*Bienvenue dans ces médiations
Mes fenêtres sur*

Tableau d'intimités (Prague)



Anne-Laure Maison (2011), collage *Tableau d'intimités (Prague)*

<http://www.annelauremaison.com>

Permission recue le 19 décembre 2014

J'ai annoncé dans le Livre des savoirs que cette thèse/récit en mode narratif s'inscrivait dans le domaine du leadership éthique ; j'ai aussi dit que je me distanciais du modèle de leadership éthique de Starrat (2004), car tandis que ce dernier traite de l'éthique du *care*, de l'éthique de la justice et de l'éthique critique sur un même pied, je crois et je me cite «que le *care* et les fondements éthiques qui y sont liés englobent dans leur expression morale à la fois l'éthique de la justice et l'éthique critique » (p.36). J'annonce aussi que « je considère que la création d'un milieu éducatif fondé sur le *care* exige une critique de l'organisation scolaire actuelle ainsi qu'une vision de la justice de collaboration, que Furman (2004) nomme éthique du bien commun qui va au-delà du respect des droits individuels ou de la propriété privée puisque le *care* s'incarne dans la solidarité, le mutualisme, la responsabilité et le respect fondamental de chaque personne quelle que soit sa conception du monde ainsi que sur le respect de la vie et de la Planète, en général» (p.37). Ces prises de position ont émergé au fur et à mesure que je procédais à l'examen de mon puzzle de recherche qui se dit comme suit : « Comment se vit l'éthique du *care* chez les directions d'école de langue française en milieu minoritaire dans la conciliation entre leur souci du respect de l'élève et le respect des normes institutionnelles dans un milieu de plus en plus diversifié ? »

Le Livre des méditations sert à donner forme et contenu à ces choix et prises de position par un équilibre harmonieux entre les récits présentés dans le Livre des conversations et les réflexions conceptuelles du Livre des savoirs, à la lumière du contexte de l'école de langue française en milieu minoritaire et pluraliste en Ontario. Tout au long des méditations, je me laisse guider par mon intuition, je prends de la distance par rapport à mes présupposés et je laisse émerger mon discours. Du moins, c'est ainsi que je comprends l'exigence déconstructiviste ainsi que le comment de l'attitude phénoménologique nécessaire au chercheur telle que précisée par Paillé et Mucchielli (2010).

Le Livre des méditations présente trois parties distinctes à savoir, **L'envol méditatif** qui permet de jeter un regard différent et plus global sur les récits et les déchantations à partir de trois perspectives particulières : les faits, les mots-pour-dire et les événements. Cet envol est suivi de **Le *care* à l'école, méditation sur un phénomène** où j'aborde le *caring* initialement à partir du point de vue de la personne à travers les qualités morales discutées par Tronto (1993, 2009) puis je jette un coup d'œil sur le paysage du savoir professionnel et l'expérience de *caring* dans la

perspective de mon puzzle de recherche. En troisième partie j'explicite d'abord, dans **Les leçons de Monsieur Cartault**, certains enjeux liés au *care* et aux qualités morales dans un contexte institutionnel et par la suite, comme deuxième et dernière leçon, je m'invite à repenser l'approche narrative, sa poésie, son *Mist* ! et son (dés)ordre (tout ce *Messy Stuff*) avec lequel il a fallu que je réalise mon collage.

☆ Je ferme la boîte à outil

Il est temps de fermer la boîte à outil ou à tout le moins de cesser de la remplir. Elle est maintenant suffisamment complète pour que je puisse finaliser la tâche. J'ai fait le tour de mon univers de chercheure.

J'ai choisi de jeter un coup d'œil dans le monde de l'éducation et du *care* à partir d'un regard sur la complexité tout en m'assurant d'avoir un filet de sécurité. J'ai adopté Morin, car il me permet, par la puissance et la poésie de ses dires, d'aller vers les étoiles, je me suis ressourcée aux propos d'Abram dont la perspective écologique ne cesse de m'étonner et devient un baume existentiel et j'ai aussi choisi Cilliers et Derrida, pour me garder les pieds sur terre.

Le temps est venu de faire le tissage de la re-conteure, de colorer mon canevas, de dégager le paysage tout en ayant bien conscience qu'il ne s'agit là que d'une image partielle et incomplète du savoir professionnel investigué. Je retourne aux consignes méthodologiques, aux réflexions sur le *care* et je m'aventure à trouver les dislocations et la fragmentation dans les textes.

Je perfectionne mon collage et le Tableau d'intimités d'Anne-Laure Maison, en introduction du Livre des méditations, m'inspire.

L'envol méditatif

Selon Starrat (2004), l'éthique est l'étude «des présupposés, des principes, et des valeurs sous-jacents à un mode de vie dit moral (*a moral way of life*) » (p. 5). Avant de présumer, selon ce modèle, de la présence ou de l'absence d'actions centrées sur l'éthique du *care*, l'éthique de la justice ou l'éthique critique (ce sur quoi je me penche ultérieurement), il me semble essentiel d'approfondir les déchantations et les récits des conversations à partir d'un autre regard. D'où l'importance de cet envol méditatif qui sert de socle à la question de l'éthique dans le paysage

des directions d'école. Pour (re)considérer leur travail avec ce regard nouveau, les méditations vont initialement être pensées à partir de trois thématiques-clé que je nomme : des faits; des mots-pour-dire et des événements.

Dans un premier temps, je vais revisiter certains «faits» liés à l'orientation générale du système scolaire en Ontario, resituer quelques-unes de ses exigences ainsi que leur impact sur les écoles et l'expérience de vie des personnes qui s'y côtoient au quotidien. Je poursuis avec ce que je nomme les «mots-pour-dire » ; exercice qui permet de voir comment les mots issus des orientations ministérielles prennent place dans le vocabulaire et éventuellement dans les façons de faire dans le milieu scolaire. Je termine avec ce que j'ai nommé des «événements»; ces moments qui surgissent dans le quotidien de l'école, qui sont de l'ordre de l'imprévu, mais qui viennent bouleverser l'équilibre qu'il soit individuel ou collectif.

Des faits

Pour Bordeleau (2005): «le fait porte en lui une idée de précision, d'évidence, d'objectivité voire d'incontestabilité» (p. 105). Au cours de la conversation sur *La réforme scolaire (1)*, il a été possible de mettre en évidence les exigences de redevabilité qui découlent des visées de réussite et d'efficacité endossées par le ministère et qui orientent le travail quotidien des directions d'école. J'aborde en premier lieu la question de la réussite suivie de celle de la redevabilité.

Le ministère depuis le début de la réforme a fortement mis l'accent sur la question de la réussite et de l'efficacité tel que discuté en cours des conversations. Dans une vision d'amélioration continue, une école qui réussit est une école dont les élèves atteignent le maximum aux tests de l'OQRE et, d'après les directions, l'école doit maintenir ou préférentiellement accroître son pourcentage de réussite d'une année à l'autre quel que soit le contexte. Ainsi, il est perçu que la performance de l'école reflète la performance de son personnel. La rétroaction que la direction reçoit de la part des gestionnaires du conseil et du ministère sert à mettre les erreurs en évidence, erreurs à propos desquelles il faudra apporter des correctifs. C'est que le système fonctionne à partir du déficit (à atteindre l'objectif fixé) et le

blâme (expliquer l'erreur) (Doll Jr., 2011). Puisque la performance se mesure, cette mesure est rendue publique sur les différents sites Web des conseils et du ministère, ce qui permet d'illustrer l'efficacité du personnel et des leaders scolaires et ultimement du système. En conversations, les directions souscrivent prioritairement aux exigences de performance et de réussite en indiquant, du moins pour trois d'entre elles, que leurs écoles ont bien performé aux tests.

Mais, en général, l'impact des orientations ministérielles prescrites varie selon leur degré d'obligation de mise en œuvre ou selon leur lien avec des stratégies axées sur la réussite. Par exemple, lorsque des documents à composante légale se rattachant à la Loi sur l'Éducation (comme ceux associés à la Loi 13) sont lancés sur le terrain, les directions d'école vont en faire la mise en œuvre. Également, si les documents sont des politiques appuyées par du financement destiné au conseil scolaire, à nouveau, les directions d'école vont en faire la mise en œuvre.

Si ce type d'encadrement n'est pas présent, les directions ne se sentent pas obligées de se préoccuper de la mise en œuvre du document/de la stratégie pour la simple raison que ces documents présentent le pourquoi et les directions ont besoin de connaître le comment. Elles rapportent que le milieu, en général, ne leur indique pas le comment et qu'elles se sentent laissées à elles-mêmes. Autant elles n'apprécient pas être traitées en exécutants, autant leurs propos donnent l'impression qu'elles sont enfermées dans ce modèle.

Il est cependant important de souligner que la mouvance de l'école au quotidien et l'obligation de travailler en soirée ou durant les fins de semaine pour répondre aux demandes administratives (les fameux plans et les autres documents à compléter) sont des facteurs qui concourent au manque de temps et/ou au manque d'intérêt en matière d'approfondissement des visées systémiques publiées dans les politiques et autres stratégies ministérielles. La recherche de St-Germain (2011) appuierait cette question du manque de temps dans le cadre du travail d'une direction d'école en situation de gestion axée sur les résultats. J'ajoute aussi, et tel que mentionné dans la section sur le *care* et l'éducation, que les orientations politiques ne tiennent pas nécessairement compte des contextes sociaux, économiques, culturels ou organisationnels propres aux écoles (Dillard, 1995) ce qui ajouterait à leur désintéressement et qu'en règle générale, ces orientations viennent perturber l'équilibre homéostatique de l'école. Donc s'il n'y a pas d'obligation, alors il n'y aura pas de mise en œuvre.

Dans la perspective des directions rencontrées, la redevabilité exigée est excessive (le nombre de plans à produire, l'absence de pertinence de certaines informations recherchées) et elle devient éventuellement une forme de gestion «au cas où». Il s'agit en quelque sorte de la composante juridique de la gestion scolaire; une gestion pour se défendre, une gestion pour se protéger contre les poursuites potentielles de la part des parents ou de toute autre personne ou organisation sur le territoire du Conseil lorsqu'une décision de ce dernier est considérée comme non recevable. Les décisions contestées sont de nature variée et peuvent porter sur l'allocation de personnes ressources en enfance en difficulté (quand le parent veut que son enfant reçoive des services et menace de poursuivre) ou encore, sur le changement de la zone géographique de l'école qui entraîne le transfert d'enfants vers une nouvelle école. Voici une anecdote à cet effet, sous la forme d'un court échange entre un parent (mère) et l'adjointe à la surintendance (moi), lors d'une rencontre publique portant sur la modification de la zone scolaire. Il faut bien réaliser que des échanges de cette nature sont courants entre les parents/le public et les directions d'école ou les gestionnaires de conseils scolaires.

Mère : Vous n'avez pas le droit d'obliger mon enfant à changer d'école. Ma fille s'est fait des amies ici, elle est bien, elle est heureuse.

Moi : Mais nous n'avons pas le choix, nous ouvrons une nouvelle école et votre lieu de résidence est à l'intérieur des limites de la zone de la nouvelle école, votre fille devra y être transférée.

Mère : Pensez-vous que le conseil va payer les frais de psychothérapie que je devrai déboursier pour que mon enfant guérisse de sa dépression et de son traumatisme à cause de ce changement ?

Moi : Madame, quel est l'âge de votre fille ?

Mère : Elle a 4 ans....

Cette maman et moi-même n'avons pas poursuivi la conversation mais, par expérience, je sais comment les parents menacent d'utiliser ou utilisent les médias pour faire entendre leur point de vue et forcer le conseil à modifier la décision avec laquelle ils ne sont pas d'accord. «J'ai le droit, tu me dois sinon». Souvent, la solution à trouver pour diffuser la pression médiatique retombe sur la direction d'école qui n'a que 24 heures pour y arriver !

Un exemple de gestion «au cas où» provient de la promulgation de la *Loi 13 pour des écoles tolérantes* grâce à laquelle le ministère se propose de rendre les écoles sécuritaires et demande aux directions de mettre différents mécanismes en place à cet effet (les portes

verrouillées de Marguerite, l'obligation pour tout visiteur de passer à la réception et signaler sa présence, les mécanismes de rapportage transmis au personnel, par exemple). La question du harcèlement se veut ainsi sous contrôle et si une situation de cette nature se présente, la direction doit remplir un rapport d'incident, détaillé, long et complexe. Les responsabilités légales sont précisées et même si, comme dans le cas du harcèlement, les directions rencontrées pensent que sa conception telle que livrée dans la Loi mériterait d'être nuancée, car non appropriée à leur contexte.

Par manque de temps ou manque d'intérêt ou simplement parce que les orientations semblent déconnectées de leur réalité, les directions ne voient pas la raison de se préoccuper de certains documents qui surgissent dans leur environnement. Il en découle que la mise en œuvre de politiques (l'aménagement linguistique ou l'environnement, par exemple) ou encore de stratégies (l'éducation inclusive, le développement du caractère) ne trouvent pas d'appui auprès des directions, car il n'y a pas de prescriptions à cet effet. Leur mise en œuvre va dépendre de l'intérêt qu'un conseil ou qu'une école porte envers les thématiques/orientations énoncées dans cette politique/stratégie.

À ces obligations de redevabilité et de réussite propres à toute institution scolaire se greffe, pour l'école de langue française, celle de la mise en œuvre de la *Pal*. Au cours des dix dernières années depuis le lancement de 2004, l'esprit de la *Pal* en matière d'aménagement de la langue ou d'animation de la culture s'est cristallisé, entre autres, autour d'attentes génériques et autour de la *Politique sur l'accueil, l'admission et l'accompagnement des élèves* (2009d).

Les attentes génériques sont insérées dans tous les documents et programmes-cadres tandis que des mécanismes de redevabilité sont spécifiés dans un ensemble de documents à cet effet, comme je l'ai rapporté particulièrement à la conversation *Et l'école de langue française dans tout ça ?*(5). Mais j'entends de la part des directions que l'aménagement de la langue et de la culture est considéré comme une responsabilité du service d'animation culturelle et non pas comme une stratégie d'appropriation politique d'un droit individuel et collectif. Il n'y a pas nécessairement eu, sur le terrain, de discussions autour de la responsabilité qui accompagne l'exercice de ce droit.

Pour ce qui est de la *Politique sur l'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves* (2009d), elle facilite l'accès à l'école aux enfants des parents issus de la francophonie internationale en résolvant d'une certaine manière les questions de discrimination qui était ressentie par ces parents qui ne comprenaient pas la raison d'être du comité d'admission auxquels ils devaient se soumettre. Cette politique assure aussi des mécanismes de pérennité, car elle favorise l'augmentation des nombres d'élèves dans le système de langue française.

Cependant, les questions liées à la perception de la place de la langue dans les familles linguistiquement mixtes, de l'assimilation, du transfert de la langue d'une génération à l'autre, de l'accueil par l'école sans critique et sans discrimination de la langue telle que parlée par les enfants ou encore de celle de l'identité bilingue sont toujours d'actualité. Ces problématiques se retrouvent dans la plupart des conseils francophones. Elles varient en intensité et en complexité d'une région à l'autre simplement de par la nature des changements auxquels sont soumises les communautés linguistiques minoritaires ainsi que les écarts en matière d'attentes qui peuvent surgir au niveau des écoles. Cela dépend de l'endroit où elles sont sur le territoire du conseil et/ou de la provenance des enfants qui sont inscrits dans ces écoles.

Le français parlé par les enfants des parents immigrants n'est pas problématique (considérant que les parents et les enfants ne parlent pas anglais) d'après ce que les directions ont dit, mais je veux ajouter que le simple fait de parler en français en milieu scolaire et familial (mais pas toujours) ne règle pas la question du degré d'appartenance et d'attachement à la francophonie. Je demeure préoccupée du danger potentiel que représente la réussite scolaire des enfants en littératie (telle que constatée par les résultats aux tests de l'OQRE), car cela pourrait masquer le besoin de la consolidation linguistique, culturelle, sociale et politique des francophones en milieu minoritaire. Ce milieu, pour son maintien, exige plus que le simple constat que les enfants excellent aux tests et que les écoles de langue française sont compétitives sur le marché scolaire ontarien. Les nombres et les résultats ne sont pas garants de la pérennité. Ma réflexion sur les modalités de mise en place d'un *care* institutionnel, dans les Leçons de Monsieur Cartault vont aider à préciser le sens de ces inquiétudes.

Pour résumer, redevabilité, réussite, sécurité, aménagement de la langue et de la culture sont autant de situations de fait qui s'incrémentent dans le travail et les priorités des

directions. Cette incrustation se produit grâce à la familiarisation et l'utilisation de «mots-pour-dire».

Or, ces mots-pour-dire ne sont pas neutres ; ceux choisis par le ministère dans l'ensemble de ses communications deviennent porteurs d'obligations et d'orientations spécifiques ; ils sont aussi porteurs d'un discours plus large, d'un grand récit (*the grand narrative*). Ayant présupposé que les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario et leurs stratégies de mise en œuvre devaient avoir permis à certains mots d'entrer dans le vocabulaire des professionnels de l'éducation, je voulais vérifier, par l'intermédiaire de l'entrevue phénoménologique, quels mots faisaient effectivement partie de leur vocabulaire.

Des mots-pour-dire

Je suis entrée dans ce processus de recherche avec une série de mots/concepts qui me semblaient importants à investiguer : outre le *care*, il y a cette question du bien-être et du meilleur intérêt, la notion de justice, l'idée de blancheur, l'aménagement de la langue et de la culture, la réussite, la communauté scolaire, par exemple. Il y a aussi des mots/valeurs tels l'accueil, le respect, la responsabilité, l'Autre, l'humanité (que je définirais comme l'art de vivre son humanité et que j'associe au *deep caring*).

Ces mots, je les ai initialement explicités au meilleur de ma connaissance dans le Livre des savoirs. Bagage conceptuel, d'accord, mais aussi révélateur de mes attachements. Après tout comme le signale si bien Prairat (2012), les humains «ne sont pas des êtres moraux pour la seule raison qu'ils sont doués de raison mais parce qu'ils possèdent la capacité de se faire affecter» (p. 28). Ces mots m'affectent, me font penser, me questionnent, m'intéressent. Face à ces mots, que révèlent les conversations?

Tandis que l'école est de fait un lieu d'apprentissage de savoirs prescrits, les directions, au cours de nos conversations, n'ont pas fait appel au jargon pédagogique (constructivisme, différenciation pédagogique, par exemple) pour expliciter leurs façons de créer ce milieu favorable à l'apprentissage. Même si elles considèrent vouloir exercer un leadership pédagogique, il est difficile de spécifier comment elles prévoient le faire. Cependant, en toute justice, je dois préciser que nos discussions en cours d'entrevues n'étaient pas particulièrement orientées vers leurs stratégies pédagogiques privilégiées. Nos échanges portaient plus sur les

valeurs en jeu, les dilemmes, les choix, les tensions, la gestion de l'école et le rôle d'une direction, les orientations du ministère ainsi que sur la nature des relations établies avec les enfants, leurs parents, le personnel et la haute administration.

Il découle des conversations que leur préoccupation au quotidien est d'assurer le maintien d'une certaine constance dans le milieu scolaire qui pourrait contribuer à faciliter le travail de l'ensemble du personnel (routines, règles de fonctionnement, etc.) ou de garantir la pertinence des ressources matérielles et humaines propices à l'apprentissage des enfants (organisation des centres de ressources ou autres). Elles n'ont pas insisté sur les difficultés rencontrées dans la gestion des bâtiments ou des ententes collectives en tant que tels, mais Kariat laisse filtrer son impatience à ce sujet, car cela l'éloigne de sa vision pédagogique.

Les directions n'ont cessé de rappeler l'importance du contexte lors de l'exercice de leur fonction et le contexte précis auquel elles ont été le plus confronté est celui du milieu minoritaire diversifié. Les mots-pour-dire ont reflété cette réalité. Ces personnes ont offert une perspective sur l'accueil qui est très intéressante.

Je note qu'elles sont familiarisées avec le mot «inclusion» et que la distinction avec celui d'intégration est relativement bien comprise et appliquée. À l'inclusion se greffe intimement la question de l'accueil et, si les modalités d'application varient d'une personne à l'autre, le travail requis pour le réaliser est bien assumé. Ce que j'ai voulu mettre en évidence dans la décantation sur l'*Accueil (4)*.

Par contre, des mots tels discrimination, privilèges, racisme institutionnel ou blancheur ne sont pas présents dans leurs discours. Comme ces mots sont intimement liés à une critique de la situation scolaire ou sociale en général, les directions d'école ont peu d'opportunités publiques d'exprimer leurs critiques, car le milieu ne laisse pas de place pour que le partage puisse se faire : constat déploré par les directions, car elles aimeraient avoir une certaine tribune pour partager leurs besoins, leurs visions, leurs idées, leurs stratégies, leurs craintes, leurs insatisfactions, etc.

Je constate que les directions vont intégrer à leur vocabulaire les mots qui sont applicables dans leurs tâches, c'est-à-dire ceux pour lesquels elles trouvent des mécanismes qui permettent de passer à l'action. Quand elles notent que les documents de politique, par exemple,

ne font pas état des comment mais sont des énoncés de pourquoi souvent d'ordre philosophique comme le mentionne Kariat, elles reflètent bien l'idée qu'elles ont besoin de stratégies d'action précises pour être en mesure de faire leur travail. Plus le concept est vague ou complexe (construction identitaire, par exemple), plus sa mise en action leur sera difficile. Les raisons peuvent varier, mais le manque de temps et l'importance du concept en termes de priorité au niveau du travail pourraient certainement être considérés, car les directions doivent aller à l'essentiel et être prêtes à répondre aux urgences qui risquent de survenir n'importe quand au cours de la journée, de la semaine, du mois.... Elles n'ont guère le temps de se demander comment faire pour aménager la culture, par exemple.

Et ce besoin de mots-pour-dire orientés vers l'action permet de comprendre les propos de Gilligan (2011) sur la Voix. En effet, la conversation sur *L'enfant élève (3)* met en évidence l'écart entre les discours des chercheurs, du ministère et celui des praticiens sur le terrain. La Voix des chercheurs en matière de «meilleur intérêt de l'élève» et de «bien-être de l'enfant» est beaucoup plus précise quant aux significations de ces expressions que celles livrées par les directions d'école qui n'utilisent pas ces expressions même si elles sont insérées dans les textes ministériels.

Au cours de cette même conversation (*L'enfant élève, 3*), un autre mot-pour-dire présente un écart entre la Voix des directions et celle du ministère. Il s'agit du mot «acceptation». Tandis que Kariat est très précis à ce sujet quand il dit «je n'ai pas à t'accepter», le ministère oscille entre accueil et acceptation dans les textes, sans nécessairement prendre le temps de préciser le sens donné à l'un ou l'autre.

Intéressant de constater que ce ne sont pas les verbes «accueillir et accepter » qui sont utilisés par le ministère, mais les substantifs «accueil et acceptation ». Cependant, quand je réfléchis à partir d'une question telle : «qu'est-ce que l'accueil ? », je ne suis pas interpellée de la même façon que lorsque je me demande «qu'est-ce qu'accueillir ?», car au verbe se jumelle l'action et son comment. Or le ministère ne fournit pas les comment, ce n'est pas dans la façon d'organiser son discours.

Quand au cours de la décantation sur la conversation de *l'Accueil (4)* j'ai mis en évidence certaines actions reliées à cette question de l'accueil, je ne puis m'empêcher de noter que, si les

documents du ministère utilisaient les termes sous la forme des verbes, il serait possible de prendre conscience de l'ensemble des tâches/actions potentielles qui accompagnent ce verbe. L'impact sur le travail de la direction d'école serait plus visible et les attentes ministérielles peut-être plus réalistes !

Et d'ailleurs, petit bémol de la part de Kariat qui insiste pour qu'on se méfie des mots, car le monde de l'éducation semble changer souvent de mots-pour-dire. Ainsi, par exemple, dans la version révisée du Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013), le ministère n'utilise plus le concept de compétences nécessaires au leader (tel que je le souligne lors de la décantation sur la Réforme scolaire, p. 94). Le ministère conçoit présentement l'exercice du leadership comme l'articulation de communautés de pratiques au sein des écoles ou des conseils scolaires. De telles communautés de pratique s'articulent autour de la mise en place de neuf caractéristiques propres à un conseil scolaire performant et de leurs pratiques essentielles telles que présentées dans le CLO. Ces leaders doivent aussi s'assurer de développer des ressources personnelles en leadership qui sont de nature cognitives, sociales et psychologiques (dont la proactivité, la gestion des émotions et la pensée systémique) puisque ces ressources ont un impact sur le degré d'influence du leader (Leithwood, 2013, p. 22). Voilà donc un bref aperçu des nouveaux mots-pour-dire que le ministère propose actuellement pour atteindre ses objectifs d'efficacité, de performance et ultimement d'excellence car cela n'a pas changé, la vision est toujours la même.

En parallèle à ce qui précède, la conversation *Un pot-pourri d'idées splendide (10)* donne un aperçu de mots-pour-dire qui acquièrent une signification particulière pour les directions. Les idées énoncées dans cette conversation font appel pour certains, au sens des valeurs et aux attitudes (responsabilité, équité, justice, par exemple) tandis que d'autres mots permettent de jeter un regard critique sur des éléments de leur réalité (nos modèles, les heures de travail, par exemple).

Unanimement cependant, les directions d'école démontrent qu'elles voient bien que le système en est un fondé sur une justice qui s'appuie sur la mesure et le calcul (tant d'élèves = tant de profs, tant de personnes ressources, etc.) ; donc, une justice du partage égal des ressources. Ainsi, l'idée de justice sous la forme d'équité, de légalité et d'égalité est intégrée dans les mots-pour-dire. C'est d'ailleurs à ce niveau que s'exerce leur sens critique, car équité,

légalité et égalité telles qu'elles se formalisent dans l'institution scolaire ont un impact direct sur les décisions liées à leur travail. Elles déplorent essentiellement le manque d'équité qui sévit car c'est précisément ce manque d'équité qui les oblige souvent à prendre des risques (je reprends ma réflexion sur le risque lors de la section sur les événements, ci-dessous).

À la fin du chapitre sur le *care* (p. 43), je me posais la question sur la présence de la Voix/Voie de la justice et/ou de celle du *care* dans le cheminement critique des directions d'école. Il appert, pour l'instant du moins, que la justice, avec sa préoccupation centrée sur l'égalité, l'équité et les droits leur est plus familière que celle du *care*.

Un autre mot-pour-dire qui fait partie de leur vocabulaire mais qui ne se retrouve pas parmi ceux du ministère est celui de «service». Les directions, du moins trois d'entre elles, se disent être des personnes au service de l'élève et de leurs parents. Mot qui se lie à des façons de faire particulières et qui colore la vision de l'art de diriger une école.

En guise de clôture sur le sujet des mots-pour-dire, je voudrais m'arrêter ici plus spécifiquement à l'un de ces mots pour illustrer ce que je saisis de la notion derridienne *différence/différance*.

Derrida, par la création de la *différance* oblige à considérer qu'un terme, un événement, une unité d'analyse est à la fois tributaire du passé, examiné au présent, mais aussi porteur d'un futur potentiel quoique impossible à déterminer avec certitude à partir du moment présent (Cilliers, 1998). Du moins, c'est ainsi que je comprends sa perspective. Voici donc une certaine lecture derridienne du mot «francophone».

Francophone peut signifier : vouloir faire reconnaître sa différence, avoir un droit, aider à gagner sa vie (je pense à toutes les personnes qui œuvrent dans les institutions gouvernementales de l'Ontario, par exemple), augmenter les statistiques selon la définition donnée, parler français, etc. Le mot francophone lorsque relié à la *Pal*, il y a plus de dix ans, impliquait une façon d'être au monde, une complétude existentielle qui se devait d'être respectée et reconnue. Il était impossible à ce moment-là de dissocier «langue de culture et d'identité».

Présentement, quand je reçois les propos des directions, je me dis que leur rapport avec ce mot «francophone» est plus lié à question de la langue/outil de communication et

d'apprentissage qu'à celle de l'identité et de l'appartenance. Il y a eu comme un glissement ; comme si le sens lié à la question de l'identité ne s'est pas incrusté dans les écoles pluralistes de la RMT.

Je me demande, du fait que les enfants issus de l'immigration sont très à l'aise au plan langagier , si un milieu linguistiquement majoritaire n'est pas en train de s'instaurer au sein de l'école même, alléguant que la question identitaire est liée à des facteurs d'un niveau culturel/religieux et qui n'est pas généralisable à tous (car il y a des distinctions entre les façons d'être au monde d'un africain, d'un québécois, d'un algérien, d'un musulman, d'un catholique, d'un non-croyant...) et que finalement ce n'est pas une problématique commune. Dans *Rêver l'école... Ressentir la réalité* (8), les directions constatent l'importance d'une certaine vision communautaire de l'école alors que les mécanismes pour la créer semblent leur échapper. Ils n'ont plus accès à un tissu communautaire et Marguerite voit dans le rejet du français tel que parlé par certains enfants de la part des personnels scolaires comme un critère d'exclusion qui rend la création de la communauté plus difficile.

En élargissant et en changeant les limites d'acceptabilité liées à la définition statistique de francophone, l'OAF a permis un accroissement potentiel des nombres d'élèves pour les conseils scolaires. Comme si le mot se faisait manipuler...c'est cela qui me fait penser au *a* de la *différence/différance* chez Derrida. Ce qui m'intéresse chez ce dernier, c'est qu'il considère nécessaire de s'approprier la responsabilité du futur même si on ne le connaît pas dans son entièreté et ce, afin d'agir de manière éthique face à une situation présente. Par rapport au mot francophone, éthiquement parlant, quelle serait la responsabilité individuelle et collective à assumer quant à la vitalité des communautés minoritaires en Ontario ? C'est ce que je présente dans la première leçon de Monsieur Cartault et c'est ici que s'arrête ma méditation au sujet de ce mot.

Si les obligations issues des politiques ministérielles et des cahiers des directives explicitent, grâce aux mots compris et assumés, le comment gérer l'école, cette dernière n'en demeure pas moins un lieu de mouvances, de surprises et d'urgences qui émergent au fil des heures ou des jours avec lesquelles les directions doivent composer. C'est à cela que fait référence l'idée d'«événement» vers laquelle s'oriente la réflexion suivante.

Des événements

Je me sers des propos de Bordeleau (2005) pour articuler ma réflexion sur certains événements cités par les directions d'école qui montrent comment elles peuvent être troublées par des impondérables qui surgissent dans leur milieu. Bordeleau souligne que l'événement est «un fait qui sort de l'ordinaire comme surgissant d'un ailleurs imprévu. Il interpelle l'expérience de chacun en le plongeant dans un temps d'étonnement et d'attente voire de stupéfaction » (p. 106). Il arrive tout d'un coup et ne peut être répété.

Dans cette perspective, les recherches répertoriées à la section sur le *care et l'éducation* laissent sous-entendre que les directions d'école éprouvent des dilemmes dus aux contraintes en matière de redevabilité et qu'elles ressentent une dissonance entre les valeurs liées à la mise en œuvre de politiques, aux contraintes institutionnelles et à l'éthique professionnelle, par exemple. Ma réflexion sur ce que j'ai qualifié d'événements porte plus spécifiquement sur ces dilemmes et cette dissonance et permet de corroborer les recherches précitées.

Autant je me suis centrée sur le caractère objectif des faits discutés précédemment (sauf pour la question de la différence) ; autant, en matière d'événement, je veux m'arrêter sur ce caractère d'imprévisibilité qui interpelle l'expérience en provoquant un temps d'étonnement. Si le fait s'explique plus aisément par sa raison d'être ; l'événement, de par son imprévisibilité, affecte, dé-balance, brise l'harmonie et nécessite une période de réajustement, de recherche d'un nouvel équilibre. Dans certains cas, les événements sont provoqués par une simple anecdote dans un temps donné ; dans d'autres cas, ils sont l'effet d'une situation plus générale qui perturbe la vie de l'école à plus ou moins long terme. Ainsi les événements auxquels je réfléchis ne sont pas du même ordre, mais leur impact n'en est pas moins important.

Il y a, par exemple, cette sorte d'événement qui fait perdre le souffle. Je pense ici à l'enfant qui présente son papa à travers son dessin (*L'accueil, 4*). Merlot se devait de ne pas s'effondrer, publiquement du moins, car la situation aurait pu devenir volatile. Des événements de ce genre suscitent un sentiment d'impuissance et s'accompagnent souvent de gestes spontanés de compassion. Je relève à nouveau le commentaire de Marguerite sur l'absence de plateforme pour que les jeunes puissent évacuer les traumatismes provoqués par leur vécu en situation de violence et de guerre. Un traumatisme de cette nature passé sous silence n'est pas évacué pour

autant et c'est ce à quoi se réfère le questionnement de Merlot. Gilligan (2011) insiste sur l'importance d'une compréhension des fractures causées par le traumatisme et Leggo (2013), le (re)présente comme étant une éraflure de l'âme. Cela laisse des traces. Et, si on pousse la réflexion un cran plus loin, comment ces enfants vont-ils, à l'âge adulte, comprendre leur rôle de citoyen dans la société canadienne ?

Outre les événements à en perdre le souffle et la contenance, je considère, par les exemples ci-dessous, des types d'événements qui font appel au sens des valeurs et à l'authenticité personnelle pour réussir à en aplanir les conséquences. J'ai, par exemple, choisi de traiter la question de l'accueil comme un événement car, tandis que l'immigration constante est un fait, l'accueil de l'Autre se doit être envisagé à un autre niveau.

Bordeleau (2005) dit que l'événement arrive tout d'un coup. Au plan sociétal et scolaire, l'arrivée massive d'immigrants dans la RMT depuis une quinzaine d'années et de façon plus marquée entre 2001 et 2006 a déstabilisé les habitudes, modifié les nombres, changé la donne (je repense ici au commentaire de Foucher (2010) sur l'accueil des personnes qui ne sont pas «historiquement issues de la communauté minoritaire») car, tel que mentionné par les directions d'école, les enfants et leurs parents sont arrivés avec un ensemble de besoins auxquels l'école a dû faire face rapidement et pour lesquels les personnels et l'institution n'étaient pas nécessairement préparés. Accueillir demande un réajustement dans ses façons de faire tant au niveau de ses relations interpersonnelles qu'à celui de la façon de voir à la création d'une école accueillante pour les membres de ses communautés.

Au cours de la décantation sur *L'accueil (4)*, je note comment l'action d'accueillir a pu prendre des formes variées et exigeantes en temps et en réflexion. Par exemple, non seulement faut-il se déplacer en soirée ou au cours de la fin de semaine pour aller à la rencontre des gens nouvellement arrivés pour comprendre leur communauté mais encore faut-il apprendre à mettre en place des stratégies qui vont permettre à *tous* les membres du personnel d'agir de manière concertée face à un événement qui survient à l'école. Je pense ici au besoin de nourriture à offrir aux jeunes sur une base permanente selon des approches qui ne les humilient pas ou encore à cette exigence de dénicher des vêtements appropriés pour qu'ils puissent passer l'hiver. Situation qui perturbe, qui exige une action rapide et concertée et qui demande d'uniformiser le discours de l'école tout en se préparant à faire face aux questions des cadres.

Un événement d'un autre ordre est l'arrivée inopinée d'une politique ou d'une directive administrative qui vient perturber la vie de l'école et qui crée des tensions chez les directions. Si l'on retient que bien souvent la politique annonce le pourquoi de la chose, mais sans nécessairement être accompagnée du comment faire, la direction fait soudainement face à un événement, quelque chose qui le sort de l'ordinaire. L'exemple le plus catégorique est certainement celui à propos de la directive de tolérance zéro. Les directions ont été obligées de composer avec le dilemme dans lequel elles ont été soudainement plongées sous l'effet de l'injustice perçue par l'application catégorique de cette directive. Dans une telle perspective, il n'est pas faux de penser qu'une part de risque se greffe à la gestion des événements. Risque contrôlé comme le dit Merlot.

Il m'apparaît que le risque devient nécessaire lorsque l'événement se situe à la jonction du fait, c'est-à-dire de ce qui est attendu en terme d'égalité et de légalité, et du besoin individuel, c'est-à-dire de ce qui serait pertinent en terme d'équité et de *care*. Cela rejoint la perspective de Hodgkinson (1991) quand il souligne que le dilemme fait surgir une opposition entre ce qui est désirable et ce qui est requis ; le risque vient faire bouger ce qui est situé à la jonction du paraître et de l'être, aux confins de la peau et du reste du monde.

Dans leur conversation sur la *légitimité du risque* (7), les directions offrent certains exemples qui mettent en évidence que la vision dominante portée par la justice (la légalité et l'égalité) est incomplète dans ses modes d'application. La règle protège l'ensemble, les élèves par exemple, mais néglige le caractère particulier et unique de l'enfant. D'ailleurs, et Marguerite le souligne très bien, partout dans le système (à la fois dans le langage courant et dans les documents officiels), c'est le mot élève qui domine.

Comme si, dès qu'il franchit le seuil de l'institution scolaire, l'élève doit laisser l'enfant à la porte. Pourtant, Kariat n'hésite pas à dire qu'il faut s'attendre à devoir sortir de la norme quand tu veux répondre au besoin de l'enfant.

Ainsi, le risque est inhérent à la fonction de direction d'école. Cependant, ce qui interpelle les directions, c'est que même si le risque fait partie de la tâche et qu'elles assument cela, elles ne reçoivent pas nécessairement l'appui de leurs supérieurs et leurs décisions sont mises en doute. Il leur est difficile de vérifier la pertinence de leur choix auprès des personnes de

leur environnement qu'elles fussent collègues ou cadres. De plus, avec les impératifs liés à la gestion axée sur les résultats, la tâche des directions s'est alourdie au cours des années, ce qui entraîne que le nombre d'événements qui exigent la prise de risque augmente aussi. L'une des conséquences de cette situation est l'épuisement professionnel.

C'est un événement complexe que celui de l'épuisement professionnel. Il provoque, entre autres, une remise en doute graduelle de sa capacité à faire son travail. Sauf Merlot qui s'est senti profondément épuisé, les trois autres personnes ont dû se retirer de leur poste à la direction et ce de façon permanente. Ayant moi aussi vécu une telle situation d'épuisement, je partage amplement leur désarroi face à cela.

En m'appuyant sur les propos de St-Germain (2011), l'une des causes de l'épuisement est l'accroissement général et constant, au cours des années, du nombre d'activités liées à la tâche de direction d'école. Je voudrais ajouter des précisions sur le contexte d'exercice de ces tâches.

Les personnes qui parlent d'elles au fil des conversations nous révèlent, entre autres, qu'elles voulaient pratiquer le métier de direction d'école parce qu'elles se sentaient capables d'exercer un pouvoir d'influence sur le système et dans la vie des enfants. Elles voulaient offrir un milieu scolaire qui réponde aux besoins de chaque enfant ; elles étaient préoccupées par la situation des familles de leur communauté scolaire (pauvreté, chômage, immigration, difficulté d'adaptation au contexte canadien, etc.). Elles tenaient à présenter un style de leadership qui dans une certaine mesure responsabilise les membres du personnel et elles cherchaient à voir à la création d'un milieu d'apprentissage propice à la réussite scolaire.

Graduellement, le milieu est devenu de plus en plus exigeant en matière d'imputabilité et de redevance. Ce milieu, au nom de la sécurité des élèves, les a campés dans un rôle d'exécutant de règles. Il fallait toujours se conformer à la ligne directrice et à l'exigence de performance et de transparence. Avec la règle du 24 heures, la demande de transparence dépassait, d'après eux, ce qui était possible de réaliser car, avec la fatigue peut arriver l'erreur dans le jugement. Et comme le souligne Jean-Pierre, la détérioration d'une situation pouvait parfois durer plusieurs mois. Impossible alors de gérer harmonieusement l'école. Tandis que la pression augmente, la direction se doit de résorber rapidement la situation. Graduellement aussi, l'école s'est refermée

sur elle-même et leur rêve d'entrevoir l'école comme lieu communautaire devenait de plus en plus impossible à réaliser.

À qui et comment être fidèle dans ce cas ? Où est l'intégrité et comment jouer de l'équité ?

Je pense que c'est ce contexte général centré sur l'efficacité, la performance, l'accroissement de la prise de risque, l'absence de lieu de partage, l'essoufflement continu qui a contribué à différents degrés à une détérioration de la qualité de vie de ces directions d'école qui disent toutes qu'elles sont contentes d'avoir quitté le milieu. Elles ont eu de bons moments, mais elles ont ressenti de la meurtrissure.

Et elles disent aussi que pour ne pas être affectées,

- il faut tout passer au-dessus de toi, que tu ne sois pas atteint. Paroles de Jean-Pierre ;
- que tout soit planifié et encadré, comme des mathématiciens. Paroles de Kariat ;
- que tu n'aies pas conscience que les choses qui te sont imposées sont un non-sens. Paroles de Marguerite ;
- que tu fasses uniquement une justice claire, sans réflexion, que tu appliques les procédures. Paroles de Merlot.

Ce même Merlot qui ajoute :

- Et ça, ce n'est pas bon. Il faut mettre la procédure en place dans un contexte de prendre soin. Pour moi, ça entre dans l'éthique d'un professionnel.

Et c'est ainsi que la méditation sur les faits, les mots-pour-dire et les événements ouvre une nouvelle fenêtre soit celle du «prendre soin», du *care*.

Le care à l'école, méditation sur un phénomène

Tandis que Merlot propose de contextualiser les procédures dans une perspective de prendre soin et que cela constitue une part de l'éthique professionnelle, Starrat (2004), comme mentionné dans la section *le care et l'éducation*, considère que l'éthique en matière de leadership devrait s'exercer à partir de trois éléments distincts et complémentaires à savoir l'éthique du *care*, l'éthique de la justice et l'éthique critique.

Les conversations telles que présentées démontrent assez bien que les directions d'école sont mues par un certain esprit critique, qu'elles ont un sens de la justice particulièrement centré sur l'équité et qu'elles ont des préoccupations en regard des gestes à accomplir qui vont permettre de répondre aux besoins individuels, elles sont en mode de *care*. Il est alors relativement aisé de déduire que les directions exercent leur éthique professionnelle au meilleur de leur possible dans le contexte de leur travail.

Cependant, une telle déduction mérite quelques nuances, car comme il est presque «normal» de supposer que le milieu de l'éducation est naturellement un milieu de *care* et par le fait même que les praticiens en éducation sont des personnes de *caring*, il est judicieux de vouloir préciser le sens de ce *caring* en articulant ma pensée à partir de celle des auteurs, philosophes et sociologues, présentés dans le Livre des savoirs.

J'aborde cette méditation sur le phénomène du *care* en milieu scolaire à partir de trois fenêtres distinctes. La première permet de faire un retour sur le *care* tel que présenté au Chapitre un le *care*. Et puisque ma réflexion m'a conduite vers une (ré)interprétation des phases du *care* de Tronto (1993, 2009), j'utilise l'idée de *spirale de qualités morales* pour situer ces phases en milieu scolaire. Cette spirale met en évidence les qualités que sont l'attention, la responsabilisation, la compétence et la réceptivité. Ainsi, une deuxième fenêtre se présente : De l'attention à la réceptivité... au niveau de la personne! Finalement, la troisième fenêtre me permet d'illustrer comment le paysage du savoir professionnel et de l'expérience essentielle telle que dite par les directions rencontrées reflètent la mouvance du *care* et le leadership éthique.

Retours sur le care

Pour reprendre le fil sur le *care* et le *caring*, je réitère quelques idées énoncées en début de thèse. Je me cite.

Dans l'optique de considérer le care comme une pratique, «quand je dis *I care*, suis-je en train de parler de sollicitude et d'attention (*care about*)? De soin (*take care*) ? D'affection (*care for*) ? (Nurock, 2010). Quand je dis *I care*, je porte attention aux besoins de l'autre, à ses pensées pour saisir sa perspective (Held, 2006). Conséquemment, quand je dis *I care*, je suis en relation d'interdépendance et je suis vulnérable (Laugier, 2010; Nurock, 2011) et je propose, dans mon action de *care* (*caring*), d'accroître le bien-être de la personne vers qui mon attention et mon *care* se dirigent.

Le *care* est le reflet d'une attitude morale dont les racines profondes sont la réceptivité, l'interconnectivité (*relatedness*) et la réactivité (*responsiveness*) (Noddings (1984, 2012). Cette attitude morale que Murdock désigne de «texture d'être» s'exprime grâce à un ensemble de qualités qui vont de l'attention, à la responsabilité, à la compétence à donner du *care* et à l'accueil de la réponse au *caring* procuré. Il y a ainsi une forme de boucle rétroactive qui assure que le *care* répond vraiment au besoin identifié. Le *caring* entraîne un certain degré d'engagement et de responsabilisation qui se révèle dans la mise en place des phases du *care* qui sont de se soucier de (*care about*); la prise en charge (*taking care of*); le soin en tant que tel (*care giving*) et la réceptivité (*care receiving*) (Tronto, 1993, 2009).

Le *care* en soi est donc fondamentalement relationnel, de personne à personne. Il est engagé envers... et, en suivi à l'attention reçue il n'y a pas de distanciation réelle avec la personne qui recevra un certain degré de prise en charge du besoin identifié. Mais le *care* ne peut s'exercer de manière décontextualisée. Dès lors, il est pertinent de se demander comment il s'exprime dans une école de langue française en milieu minoritaire et pluraliste. Autrement dit quels en seraient les caractéristiques et les attributs dans ce contexte et dans l'intention que tous les enfants reçoivent un *caring* adéquat ?

Ainsi, en référence à l'articulation du *care*, le point de départ réside dans la qualité d'attention que l'on porte aux besoins des autres. L'attention nécessite un temps d'arrêt pour que

l'autre soit remarqué et accueilli dans son entièreté. Dès lors, œuvrer en milieu scolaire exige le développement de cette qualité d'attention qui permet, minimalement, de situer les besoins de l'enfant en matière d'apprentissage et plus globalement, l'exercice peut s'étendre à la classe et potentiellement à l'école dans sa totalité; je pense ici à la production des profils de l'élève, de la classe ou de l'école. Et quand on est à la direction de l'école, cette qualité d'attention se porte non seulement sur les enfants mais aussi sur leurs parents et sur l'ensemble des personnes qui peuplent l'école au quotidien.

L'attention est la qualité initiale nécessaire à l'exercice de la sollicitude (se soucier de), le *care about*. Une des caractéristique importante de ce mode de *caring*, tel que le soulignent Tronto (2009) et McKamey (2011), est que la solution en terme de réponse au besoin est envisagée sans nécessairement qu'il y ait de relation directe avec la personne qui nécessite le *care*. Réponse qui est parfois systémique telle, par exemple, le positionnement du ministère sur l'intimidation et sa réponse par l'intermédiaire de la *Loi 13*. La réponse est en général de l'ordre de l'obligation et du «répondre de soi» devant les autres. Expression intéressante de Prairat (2012) qui situe, dès lors, l'exercice de la responsabilité dans un cadre juridique qui lui confère sa nature contractuelle.

Ce «répondre de soi» est reflété par «l'éthique de l'exemplarité» sur laquelle reposerait la façon de faire traditionnellement en éducation. Dans cette perspective, la direction d'école se doit d'être un modèle de personne qui respecte les directives et les orientations prescrites dans le contexte général d'une justice centrée sur des questions d'équité, d'égalité et de droits individuels. L'éthique de l'exemplarité s'exprime par une obéissance à la lettre de la loi, ce que note Merlot dans la conversation *Moi, direction d'école...ou pas (1)* quand il dit «Je trouvais, à l'époque, qu'il manquait beaucoup de réflexion dans l'application de ces règlements et je constate que c'est encore vrai aujourd'hui : on s'en tient à des politiques, on s'en tient à la lettre des politiques et des règlements». Cette forme d'éthique serait privilégiée par les personnes qui survivent bien dans le système et qui sont heureuses car, tant et aussi longtemps qu'elles se conforment aux exigences du système, elles anticipent être reconnues pour l'excellence de leur travail (*Rêver l'école*, 8). La responsabilité dans ce cas est formalisée par une obligation (Tronto, 2009).

Dans l'optique de Tronto (2009), l'attention entraîne la prise en charge du besoin (*taking care of*), c'est-à-dire l'articulation d'une responsabilité adaptée au contexte et à la nature du besoin qui met en évidence «quelque chose que nous avons fait ou que nous n'avons pas fait a contribué à l'apparition de besoins de soin et nous devons dès lors nous en soucier» (p.178). Cette auteure insiste pour que l'idée de responsabilité demeure flexible dans sa définition, mais qu'il faut quand même l'éloigner de celle d'obligation. La responsabilité qui implique l'imputabilité est conférée par autrui, dans le cas qui nous intéresse le ministère et ses règlements et politiques qu'il faut mettre en place partout dans le système. La responsabilité morale dont il est question ici «ne présuppose aucune réciprocité et ne s'accompagne d'aucune attente» (Prairat, 2012, p. 30). Cette responsabilité implique que la personne répond à l'appel lancé par l'autre. La personne a la liberté de répondre ou non.

D'ailleurs, le plus grand point d'achoppement en matière de *caring* entre les directions d'école et l'obligation de répondre dans le cadre d'une justice à caractère égalitaire et légalitaire vient de ce qu'il leur est impossible de répondre au besoin de chacun, ce qui, dès le départ, est une condition essentielle à la prise en charge du besoin (*taking care of*). Quand les directions disent qu'elles placent l'élève au cœur de leur travail, elles ajoutent aussi que l'ensemble des obligations auxquelles elles doivent souscrire les éloigne de cette finalité. Elles considèrent que ce qui compte pour les cadres, c'est la mise en œuvre des politiques dans le respect de la lettre de la loi. Kariat l'exprime comme étant une limite de la structure qui réduit graduellement sa marge de manœuvre. Il reconnaît la nécessité de souscrire aux attentes du système et de démontrer de la fidélité envers les orientations de son conseil scolaire, mais il relève le dilemme dans lequel l'exigence de *caring* centré sur le besoin individuel le place. D'où sa question sur la fidélité. Ainsi cette responsabilité de prise en charge se démarque par son caractère relationnel plutôt qu'obligatoire.

Or, dans l'environnement d'une direction d'école, son tissu de relations se bâtit dans un ensemble de contextes, le milieu scolaire en tant que tel, le milieu linguistique minoritaire et le milieu diversifié, qui s'emboîtent les uns dans les autres. Chacun de ces milieux porte ses exigences en matière de responsabilité et de *caring*. Je constate que les propos des directions

d'école permettent de situer l'importance relative de chacun de ces trois milieux dans leur travail.

Ainsi, globalement, il va de soi que les obligations de réussite et d'amélioration continue sont très présentes dans leurs propos. Ce sont d'ailleurs ces obligations qui justifient les particularités de leur travail à la direction de l'école; cependant, les besoins qui émanent du milieu pluraliste viennent ajouter des nuances aux obligations de réussite imposées. Ces besoins ne peuvent être ignorés et nécessitent une prise de position, une action, du *caring* qui déborde de la classe ou des murs de l'école. Les directions se sentent obligées d'entrer en relation avec les parents et la communauté de parents. Par contre, je constate que le milieu francophone minoritaire prend beaucoup moins de place dans leurs préoccupations et les besoins particuliers relatifs à ce milieu n'éveillent pas particulièrement leur attention sauf celle de Marguerite.

Malgré le fait que la structure tend à fournir un encadrement qui facilite l'organisation et la répartition des ressources avec toutes les lois, règlements et directives énoncés, les directions notent que le caractère égalitaire de cette répartition vient, à nouveau, les empêcher de décider à partir des besoins de leur milieu spécifique. Il est intéressant de voir qu'à l'unanimité dans la conversation *Rêver l'école... Ressentir la réalité* (8), elles aimeraient que le partage des ressources soit fondé sur le contexte particulier de l'école; contexte qui ne se reflète pas uniquement par les caractéristiques de l'école même (qualité des bâtiments, nombre d'élèves et de membres du personnel, par exemple) et de la communauté de parents et des enfants, mais aussi par la région géographique. Je dirais que cet exemple permet de saisir pourquoi les auteurs répertoriés dans la section sur *le care, philosophiquement parlant* insistent sur l'importance de ne pas amalgamer *care* et justice tout en prenant en considération malgré tout qu'il n'y a pas de *care* sans justice. Par contre, en écoutant les directions d'école, on a l'impression qu'il peut y avoir de la justice empreinte d'impartialité sans nécessairement y avoir de *care* qui lui est empreint de connectivité.

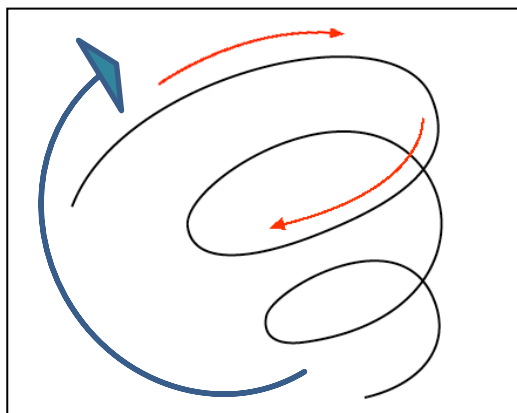
Mon interprétation de l'inconfort des directions d'école face aux limites qui leurs sont imposées au nom de la justice égalitaire et légale vient de ce qu'elles sont, chacune à leur façon en-deçà de l'éthique de l'exemplarité qui implique de répondre de soi. Elles auraient, à

différents degrés, cheminé vers une forme de «responsabilité pour autrui» qui entraîne de «répondre à l'autre et répondre *de* l'autre » (Prairat, 2012). Tandis que de «répondre à l'autre» signifie une prise de conscience de ses besoins et une prise en charge de l'action à entreprendre pour y répondre, «répondre *de* l'autre» sous-tend un respect et un appui constant devant la réception au *care* qui a été offert ce qui entraîne la mise en place d'une boucle de rétroaction et d'ouverture à la critique. Cette attitude générale de «répondre à l'autre et répondre *de* l'autre» est liée à la vision de la responsabilité comme rencontre de l'Autre, telle qu'explicitée par Lévinas (1982) et telle que mentionnée par Kariat quand il dit que « l'accueil est une rencontre et cette rencontre-là, c'est accepter la différence de l'autre, ce n'est pas de se fusionner, mais de s'enrichir mutuellement».

Finalement, cette rencontre de l'Autre ne peut se faire sans «l'attention sociale et politique de la responsabilité, de la justice, du souci de l'institution» (Ramond, 2001). Cette citation laisse filtrer que l'institution doit elle-même «répondre à l'autre et répondre *de* l'autre». Dans la perspective du *care*, elle ne peut maintenir sa façon de se présenter au niveau de «réponde de soi», c'est-à-dire qu'elle ne peut plus demeurer enfermée uniquement dans son cadre strictement légaliste et juridique.

En réinterprétant à ma façon les phases du *care* et les qualités morales telles qu'énoncées par Tronto (1993, 2009), je dirais qu'il y a une spirale de qualités morales qui va de l'attention - à la responsabilité - à la compétence à agir - à la réceptivité de la réponse au *care* reçu. Je constate que l'engagement en matière de *care* s'approfondit au fur et à mesure où le cheminement se fait dans cette spirale et qu'il s'accompagne d'un regard critique qui permet de doser les actions à accomplir.

La spirale me fournit l'image qui donne le plus de sens à ce que je propose en matière de mise en place du *care*.



La spirale est un mouvement continu, elle permet des boucles de rétroaction. Elle est une forme non fixe.

L'étendue de chaque cycle de la spirale peut varier selon l'importance de la qualité morale en jeu, dans un contexte donné en fonction d'un besoin spécifique.

Selon Tronto (1993, 2009), l'activation du *care* se produit initialement par la qualité d'attention qui est suivie de la responsabilisation dont j'ai déjà mentionné quelques caractéristiques ci-dessus, responsabilisation qui peut conduire à la décision d'offrir du *care* (*care giving*).

Au moment de donner le *care*, la qualité morale prédominante est celle de la compétence. Mais si l'on concède qu'une compétence s'acquiert, se bâtit, se nuance et se perfectionne à partir des habiletés, des savoirs et des attitudes qui lui sont inhérents, alors la compétence liée au *care* entraîne aussi la nécessité de l'éthique critique. En appliquant la spirale des qualités morales à la personne dans la prochaine section, je vais discuter davantage de cette idée de compétence morale.

Finalement, l'aboutissement de la spirale repose sur la réceptivité relativement au *care* reçu; phase de rétroaction et de réflexion. Phase qui fragilise, pourrais-je dire, car c'est à ce niveau que la personne à qui le *care* est destiné va donner sa réponse. C'est par la notion de vulnérabilité que Tronto (1993, 2009) aborde la question de réceptivité. Vulnérabilité car chaque personne, à un moment donné de sa vie, a eu, a encore ou aura besoin de quelqu'un qui va en prendre soin. Fragilité de l'humain devant sa finitude, ses difficultés, ses faiblesses. Phase qui nécessite une forme d'humilité et d'équilibre entre ceux qui donnent le *care* et ceux qui le reçoivent. Phase qui donne la parole au démuné.

Pour conclure ce retour sur le *care* et en suivi à ces réflexions sur les phases du *care*, j'imagine aisément que cette spirale qui va de l'attention à la réceptivité pourrait se transférer et s'actualiser au niveau institutionnel; c'est ce que j'aborde ultérieurement dans la section des Leçons de Monsieur Cartault. Cependant, je vais, dans un premier temps, préciser davantage comment cette spirale s'articule au plan personnel dans le travail de la direction d'école à travers les récits livrés.

De l'attention à la réceptivité, au niveau de la personne

Initialement, je crois que les phases du *care* appliquées au domaine de l'éducation sont teintées par la vision de la culture d'école que la direction veut instaurer. La deuxième conversation (*Moi...direction d'école*) éclaire à ce sujet. Or cette vision de la culture de l'école m'apparaît être le socle duquel va émerger la qualité d'attention, la vision de la responsabilité, la pertinence des compétences à développer et la réceptivité dans les boucles de rétroaction.

C'est à partir de ce socle que se construit le sens du *care* même si ce concept et ses nuances, comme remarqué à la conversation *Le care* (11), ne fait pas partie des «mots-pour-dire» des directions.

➤ *L'attention (dans la découverte du besoin, care about)*

La qualité d'attention signifie de demeurer attentif au détail, à cet ordinaire que l'on ne voit plus, mais qui peut être important pour l'Autre, ordinaire que l'on ne remarque pas si on ne s'y attarde pas (Pachoud, 2010).

Jean-Pierre, par exemple, s'est donné comme visée personnelle d'assurer la mise en place des stratégies nécessaires pour que les élèves réussissent très bien aux tests de l'OQRE, que l'école soit bien organisée en partant du bureau de l'administration jusqu'à la façon de présenter les plans d'amélioration, que tout un chacun soit à la tâche et orienté vers un milieu de vie harmonieux et accueillant pour les enfants et leurs parents. Il aime les enfants et ceux qui ont de la difficulté d'apprentissage lui paraissent encore plus intéressants, car il se sent comme mis au

défi de trouver les mécanismes appropriés pour que ces enfants réussissent au mieux de leur potentiel. Les enfants qui sont bien dans le moule scolaire et qui semblent réussir relativement aisément n'attirent pas autant son attention. Jean-Pierre tend à la création d'une culture d'efficacité et de courtoisie au sein de l'école; une efficacité empreinte d'harmonie et d'une certaine joie de vivre.

Kariat aussi au cours des conversations met beaucoup l'accent sur l'enfant qui n'entre pas dans la norme. Kariat questionne continuellement l'intégrité du système par rapport à sa capacité d'assurer de répondre aux besoins des élèves. Il souhaite et recherche une répartition équitable des ressources. Kariat veut créer une culture du service; service qui peut provenir de l'extérieur de l'école; service qui reflète l'équilibre entre les visées générales et l'action locale. Kariat n'aime pas les grandes envolées qui roulent à vide : «tout le monde est pour la vertu» d'accord! Mais après que fait-on ?

Les propos de Jean-Pierre et de Kariat sont souvent orientés vers le fonctionnement de l'institution : ainsi, Kariat dit : «je me percevais comme étant quelqu'un qui aurait des informations privilégiées sur les orientations que le conseil voulait se donner et les gens doivent sentir que j'ai une direction, que j'ai une vision et que je suis intéressé à mettre en place ce qu'il faut». Quant à Jean-Pierre, il rapporte «je réalise finalement que tout partout où j'ai été à la direction, j'ai augmenté les résultats aux tests provinciaux. WOW! Les profs étaient fiers de cela, ils embarquaient parce que j'ai toujours eu la crédibilité d'être bon pédagogue».

Jean-Pierre, tout comme Kariat, fait référence aux services à offrir et éventuellement, la réponse aux besoins des élèves passe par le travail des personnes qui offrent le service pertinent car «il y a une limite sur laquelle tu peux embarquer et aller à l'intérieur». Le bien-être de l'élève est fonction de ce que l'école peut offrir et de ce que la direction d'école va réussir à aller chercher et à mettre en place pour que le milieu soit propice à l'apprentissage. Le bien-être de l'élève réside, pour Jean-Pierre dans le fait qu'il «va à son rythme dans ce qu'il a à couvrir ... et qu'on l'amène à comprendre ce qu'il a à faire dans l'année scolaire. Discuter du programme-cadre avec eux : voici les objectifs à atteindre, voici où on s'en va». Ces deux directions ont un regard critique sur la structure; particulièrement Kariat qui ne se sent pas à l'aise avec l'aspect

administratif de la fonction, il y trouve trop d'incohérences, de dislocations. C'est comme si ces directions disaient : «quand l'école va bien, l'élève apprend».

La qualité d'attention de Marguerite et Merlot ne se réfléchit pas de la même façon. Dans leur cas, tout enfant devrait être heureux. Il n'y a pas d'exclusion face au bonheur; l'enfant d'abord, la réussite ensuite. Le bonheur de l'enfant exige la mise en place d'un environnement qui va faciliter son autonomie, sa liberté, sa confiance et aussi, son apprentissage. Chez Marguerite et Merlot, la perspective est centrée sur l'accueil de l'autre en tant qu'autre et c'est à cela que leur attention se porte.

Ces deux directions mettent l'accent sur l'importance de la relation à établir avec l'enfant et avec les parents (l'un ne va pas sans l'autre, car les parents sont les modèles pour l'enfant), puis avec la communauté dans laquelle la famille s'insère. Elles veulent trouver des façons de faire qui vont amener le personnel à se responsabiliser au plan éthique dans cette vision de bonheur et d'autonomie. Merlot est celui qui est le plus catégorique à ce sujet : il faut que la démarche soit systémique. C'est une démarche basée sur l'humanisme et la compassion. Merlot veut la mise en place d'une culture de générosité. Marguerite, tout en cherchant l'autonomie et le bonheur des enfants veut mettre en place une culture de l'intégrité critique; Marguerite ne supporte pas les non-sens et elle se doit de les comprendre pour les aplanir. Marguerite questionne, se renseigne et agit.

Marguerite et Merlot disent : «quand l'enfant est heureux, l'élève apprend». Et comme noté dans la *décantation 3 (L'enfant élève)*, ces directions mettent continuellement l'accent sur la nécessité de la relation et l'importance du regard critique dans l'observation et la réflexion sur les besoins.

Abordée sous un autre angle, la qualité d'attention signifie aussi d'apprendre à voir la perspective de l'autre, de connaître ses valeurs et ce sur quoi porte son souci (son *care about*) (Pachoud, 2010). Elle entraîne la suspension de son jugement et la prise d'un temps de recul avant d'agir ainsi qu'une remise en question de ses réflexes spontanés. Les quatre directions ont fourni des exemples à cet effet. Jean-Pierre le souligne par rapport aux commentaires et

jugements qui le rendent inconfortable de la part du personnel enseignant à l'égard des parents; Merlot en parle en tant que moyen pour revisiter la relation au pouvoir lié à la fonction de direction; chez Marguerite, c'est, par exemple, de prendre soin d'observer sa manière de recevoir le langage parlé par les parents ou les enfants issus de familles mixtes ou de l'immigration. Finalement Kariat s'objecte au discours spontané sur la construction identitaire qui, d'après lui, manque de sensibilité à la différence culturelle des immigrants.

➤ La responsabilité (dans la prise en charge du besoin, caring for/taking care of)

L'attention se porte ensuite sur la nécessité d'une prise en charge du besoin (*taking care of*) pour laquelle la personne doit faire non seulement appel au sens de la responsabilité mais aussi à sa compétence à offrir une réponse adéquate. Il incombe à la personne de trouver les ressources et de voir à l'adaptation de la réponse au contexte. C'est à ce niveau que la question des conflits peut entrer en ligne de compte, car la responsabilité morale de *care* est fortement empreinte de «règles culturelles implicites» (Tronto, 2009, p. 178). Elle est un mélange d'imputabilité et d'accueil. Merlot le souligne quand il mentionne la prudence à adopter dans le discours et l'action envers les parents de communautés diverses. Il dit «toutes ces communautés ont des vérités culturelles et des vérités religieuses que l'on se doit de respecter et cheminer avec ça. Et c'est différent au niveau des enfants aussi. Ils n'ont pas le même encadrement à la maison selon les communautés. Ils ne sont pas intégrés à la société canadienne de la même façon» (*L'Accueil*, 4). Le degré d'imputabilité varie selon le pouvoir, les compétences, les possibilités d'action de la personne (Tronto, 2013).

Cette perspective sur la responsabilité telle qu'envisagée par Tronto (2009, 2013) permet d'une certaine façon de saisir le propos de Prairat (2012) en matière d'éthique traditionnelle d'exemplarité qui est centrée sur une responsabilité de l'obligation tandis que l'éthique relationnelle (de *caring*) par ses exigences de «répondre à l'autre et répondre de l'autre», confère à la question de la responsabilité des exigences relationnelles et contextuelles. Graduellement le passage entre la prise en charge du besoin (*taking care of*) et la concrétisation du soin (*care giving*) peut se produire.

➤ La compétence (dans la réponse au besoin, care giving)

Le développement d'une compétence à offrir du *care* requiert l'approfondissement de connaissances variées, l'acquisition d'habiletés et d'attitudes particulières; il est intéressant dès lors de réfléchir sur cet ensemble de compétences auxquelles souscrivent les directions d'école. Je m'arrête plus spécifiquement à celles liées au milieu diversifié et aux stratégies de leadership.

Ainsi, les directions insistent constamment sur l'importance de connaître les milieux d'où proviennent les enfants; la conversation sur l'*Accueil (4)* offre plusieurs exemples à cet effet. Les directions d'école en ayant à œuvrer dans un milieu pluraliste ont dû apprendre à dialoguer avec les parents, à ajuster leur façon de les aborder dans le respect de leurs coutumes. Dans cet esprit, Marguerite et Jean-Pierre insistent particulièrement sur le respect de la place de la famille et des liens familiaux ainsi que sur la primauté à accorder aux enfants lors de l'organisation d'activités scolaires. Merlot indique comment utiliser des images à base d'animaux pour présenter les apprentissages des enfants aux parents. Marguerite juge essentiel de s'approprier des éléments du milieu culturel et social dans lequel vivent les familles et pour cela, de prendre le temps de se rendre sur le terrain communautaire.

Outre les connaissances liées à la réalité culturelle des personnes issues de l'immigration, les directions insistent sur une certaine compréhension de la réalité politique, voire même religieuse, des parents ainsi qu'une connaissance des politiques et des caractéristiques de l'immigration au Canada. Les directions sont sensibles au fait que plusieurs parents ont perdu le statut social qui était le leur dans leur pays d'origine. Elles mettent aussi en évidence que l'école n'est pas uniquement un lieu d'apprentissage de savoirs prescrits, mais aussi d'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie telle que pressentie au Canada. Pour que les enfants développent ce sens de la citoyenneté, les parents devraient être en mesure d'en saisir l'essentiel; les directions éduquent les parents dans ce sens.

Elles entrevoyent aussi la pertinence de comprendre les modèles pédagogiques des personnes de culture différente et particulièrement envers les membres du personnel. Jean-Pierre se sert de ces connaissances pour créer ses équipes pédagogiques ou encore comme critère

d'inclusion de nouveaux membres, car il constate que les membres du personnel issus du milieu diversifié sont eux-mêmes des modèles auprès des enfants à cause de l'affinité culturelle qui les unit.

Par rapport aux stratégies de leadership et c'est Marguerite qui insiste particulièrement à ce sujet, les directions se doivent de développer leurs compétences en communication car dans l'art de communiquer avec les parents réside la potentialité de les intéresser à s'impliquer dans les activités de l'école soit en tant que bénévole ou comme membre du conseil d'école. Cet art de communiquer s'applique aussi dans les exigences de la direction envers le personnel enseignant qui devrait s'exprimer dans un langage professionnel (dans les bulletins ou dans les communications avec les parents, par exemple).

Outre l'appropriation d'outils de communication et de connaissances relatives au milieu diversifié, la réponse anticipée au besoin requiert que la direction apprenne à réfléchir de manière critique pour que les stratégies retenues en terme de *care giving* soient pertinentes, adaptées et à l'intérieur des limites permises par le conseil (budget, ressources variées). Au cours des conversations, les directions ont critiqué certaines finalités systémiques dont celles liées aux exigences d'une amélioration continue, constante et décontextualisée. Ce sens critique leur permet de jauger le risque à prendre quand la politique ou le règlement vont à l'encontre du besoin de l'enfant. Elles doivent tester les limites du système et prendre le temps de se situer par rapport aux pressions exercées par leurs supérieurs.

En résumé, les directions ont démontré les compétences nécessaires pour assurer une prise en charge et une mise en place de pratiques qui répondent adéquatement aux besoins des enfants issus du milieu de l'immigration et de leurs parents. Cependant, elles ont aussi insisté sur le fait que les contraintes et les exigences liées à la performance et la redevabilité leur laisse peu de temps pour instaurer un *caring* approprié.

Pour boucler cette spirale des qualités morales personnelles, il reste à préciser les enjeux liés à la question de la réceptivité.

➤ La réceptivité (dans la réponse au *care* donné, *care receiving*)

Il faudra que la direction d'école jauge de la qualité du *care* en adaptant une attitude à la fois critique, mais aussi empreinte d'humilité devant les leçons de vie qui se profilent au fur et à mesure que les dialogues s'amorcent, que les besoins sont explicités, reconnus et rencontrés. Les boucles de rétroaction sont en place autant avec les enfants, les parents que le personnel scolaire, elles sont intégrées dans un processus constant de réflexion. La direction adopte une attitude de démarche réflexive, en questionnement de ses habitudes et de ses réflexes.

La clé dans le cas de la réceptivité réside dans l'espace créé pour l'instauration de dialogues et de conversations courageuses. La réceptivité fait appel à la vulnérabilité qui n'est pas un signe de faiblesse mais bien l'expression du courage à se rendre visible; à se montrer imparfait, à cultiver de la compassion envers soi-même d'abord et les autres ensuite et finalement à être authentique car pour pouvoir entrer en relation, il faut se montrer dans son tel quel, c'est-à-dire de laisser tomber qui l'on voudrait être (Brown, 2012). La réceptivité permet aussi de mettre en place la réflexion sur les besoins des directions elles-mêmes et leur difficulté de (re)sentir du *care* à leur égard de la part de l'organisation scolaire en tant que telle.

En m'appuyant sur ce que je nomme la spirale des qualités morales, je déduis des conversations et des propos des penseurs, philosophes et chercheurs consultés que les directions d'école agissaient dans une perspective de *care* lorsqu'elles ont raconté leur expérience de travail. Mais ma réflexion ne sera pas complète si je n'y intègre pas la question du *care* par rapport au milieu francophone minoritaire.

En reprenant toute la spirale de l'attention/responsabilité/compétence à donner du *care*/réceptivité, je note que seule Marguerite insiste sur l'importance d'intégrer une réflexion sur le milieu minoritaire francophone dans l'exercice de son travail de direction.

L'absence de préoccupations de la part des autres directions donne l'impression que, dans le milieu diversifié des écoles de la RMT, l'attention à porter sur la réalité linguistique et

identitaire des enfants issus du milieu linguistique minoritaire ne surgit pas peut-être simplement parce que leur nombre est trop limité. Autant les directions ont développé tout un savoir et des attitudes propices au *caring* des enfants des écoles qu'elles ont dirigées, autant elles semblent avoir évacué la problématique du milieu francophone. Leur attention est tournée vers les processus d'acquisition de la langue comme outil d'apprentissage scolaire. La responsabilité est orientée vers l'insertion des programmes de mise à niveau (ALF et PANA) dans la programmation. Responsabilité liée à l'obligation seulement. Et on dirait que c'est tout, la question des compétences à développer et de la réceptivité est disparue; la spirale s'arrête à la conformité institutionnelle donc à un certain *care about* indistinct.

Je dirais que la question de la langue/outil de communication ne s'étend pas à la question de la langue/outil identitaire et social. Marguerite, par souci pour sa langue et sa réalité identitaire comprend l'importance du *care* à mettre en place pour la pérennité de la francophonie minoritaire, même si elle ne le dit pas dans ces mots. J'ajoute toutefois qu'il n'est pas nécessaire d'être une personne issue du milieu minoritaire pour adopter une attitude de *caring*. J'ai admis tout au long du processus d'écriture que je ne suis pas en mesure de saisir l'entière complexité de la question langue/identité/culture, mais je puis au moins être impliquée dans le travail de maintien et de consolidation de la francophonie en Ontario; pour moi, cela fait partie de ma citoyenneté et de ma responsabilité éthique, en quelque sorte. J'ai fait part de mes préoccupations à ce sujet lors de la conversation et de la décantation : *Et l'école de langue française dans tout ça* (5). La leçon de Monsieur Cartault sur ce sujet me permet d'actualiser davantage la question du *care* au niveau institutionnel donc systémique.

Je pense que l'erreur, et cela probablement dû à notre façon occidentale de tout mettre dans des silos distincts, l'erreur donc, c'est de ne pas considérer la question de la minorité linguistique dans une perspective d'inclusion. Il est plus aisé de considérer l'inclusion comme quelque chose qui se rapporte à la diversité culturelle que de l'appliquer à la diversité linguistique. L'enjeu demeure pour Marguerite relié à la question de l'assimilation, mais comme je l'ai souligné dans les décantations, cette assimilation est non seulement liée à l'attitude de non-recevoir de la langue parlée par les enfants et leurs parents par le personnel de l'école mais aussi à la non visibilité du français dans le domaine public.

Marguerite refuse toute forme d'exclusion soit par l'utilisation « d'un livre avec un enfant vietnamien et que tu en parles » ou celle d'un parent anglophone qui voudrait faire du bénévolat, mais qui n'est pas bienvenu à cause des politiques du conseil. Marguerite insiste sur une vision inclusive qui fait que le divers est la norme peu importe la caractéristique donnée à ce divers. D'ailleurs, elle est la seule direction qui pose la question de la blancheur. Elle n'hésite pas à utiliser les mots blanc et noir et brun pour parler de la couleur de la peau; elle n'hésite pas à questionner les attitudes qui reflètent des privilèges. Elle pense qu'il est nécessaire d'ouvrir le dialogue sur ces questions dans les écoles. Sinon, «*race still belongs to the Other*»¹⁰⁹ (Blackmore, 2010).

C'est ici que s'achève la réflexion sur les formes du *care* en milieu scolaire par la description de ce que j'ai nommé la spirale des qualités morales - de l'attention à la réceptivité, au niveau de la personne. Je pense cependant qu'il me faudra poursuivre ma réflexion sur une vision de *care* en milieu linguistique minoritaire et pluraliste au niveau de l'institution et c'est ce que je propose dans la première des **Les leçons de Monsieur Cartault**.

Mais avant d'aborder cette réflexion, je dirais que ma méditation sur **Le care à l'école, méditation sur un phénomène** ne peut se conclure avant que ne s'ouvre une troisième fenêtre, celle qui se rapporte plus spécifiquement au paysage du savoir professionnel des directions d'école.

Le paysage du savoir professionnel et l'expérience essentielle des directions

Comme on a pu le constater, le paysage familial aux directions d'école se révèle à partir de différentes perspectives. Par exemple, le paysage est influencé par l'histoire de la minorité linguistique du Canada français; histoire de laquelle les quatre directions et moi-même sommes issus. C'est une histoire qui laisse des traces au plan personnel et qui agit sur nos façons de lire les événements comme Jean-Pierre, par exemple, qui nous indique qu'il est issu d'une lignée de travailleurs manuels et qu'il est le premier de sa famille à être allé à l'université ou Marguerite qui fait état de la situation linguistique dans laquelle elle a grandi ou moi-même qui relate ma

¹⁰⁹ Sinon, la race c'est encore l'affaire de l'Autre

réalité de mouvances dans toutes sortes de contextes sans attachements apparents. Histoire qui laisse aussi des traces au plan des communautés d'une école que ce soit celle des familles réfugiées qui ont dû quitter leur pays en catastrophe ou celle des franco-ontariens qui ont réussi grâce à leur ténacité à obtenir la gestion de leurs écoles.

Le paysage est aussi celui du politique et des politiques. Leur monde politique insiste pour que les directions soient des personnes redevables à tous les points de vue entraînant un dénombrement assez important de guides à compléter et d'attentes à réaliser en termes d'amélioration continue de l'école, du personnel, des élèves. Ce monde vise le dépassement et l'excellence. Finalement, au plan social, le paysage peut refléter une communauté de parents qui sont incrustés dans leur milieu et qui sont très à l'aise financièrement ou encore d'autres parents qui sont très pauvres.

C'est dans un tel paysage que se peaufinent graduellement les savoirs nécessaires à l'exercice de leur profession et auxquels je réfléchis à partir de ma question initiale¹¹⁰ et qui a servi de déclencheur à ma démarche de recherche. Ainsi, comment se vit l'éthique du *care* chez les directions d'école?

Les conversations ont permis de mettre en évidence que les directions ont un sens de loyauté envers leur conseil tout en déplorant le conformisme auquel elles doivent inévitablement souscrire et elles réclament un peu plus de décentralisation de la part de l'organisation; elles indiquent aussi qu'elles sont placées très souvent dans des situations de dilemme de par les exigences d'égalité et de légalité imposées par le système, ce qui les contraint à se questionner sur la pratique de l'équité face aux besoins d'un enfant. Dans ce cas, est-ce que le *care* est un facteur qui va influencer leur choix d'action ?

Après avoir examiné le *care* sous tous ses angles au cours de la rédaction de cette thèse/récit, il est impossible de ne pas nuancer la réponse en fonction des attitudes relevées chez

¹¹⁰ « Comment se vit l'éthique du *care* chez les directions d'école de langue française en milieu minoritaire dans la conciliation entre leur souci du respect de l'élève et le respect des normes institutionnelles dans un milieu de plus en plus diversifié ? »

les directions d'école. Mais essentiellement, je dirais que leur *caring* s'exprime de manière plus évidente quand elles se sentent obligées de prendre des risques, c'est-à-dire de sortir des normes comme le dit si bien Kariat, pour être en mesure d'offrir un service adéquat (terme plus utilisé par Jean-Pierre et Kariat) ou de démontrer un respect fondamental pour la personne/enfant (terme plus familier à Merlot et Marguerite).

Il faut bien considérer que l'exercice de la fonction de direction d'école exige de s'appuyer et de respecter la *Loi de l'Éducation* ainsi que les règlements et directives qui en émanent. Comme le mentionnait Prairat (2012), le milieu de l'éducation est un milieu fortement encadré par le système juridique. Conséquemment, le cheminement éthique des directions emprunte à la fois la Voix de l'éthique de la justice, de l'éthique du *care* et de l'éthique critique et leur discours s'appuie plus aisément sur celui de l'éthique de la justice dont la teneur leur est plus familière.

Je propose alors de répondre à la question de ma recherche à partir de l'expérience racontée par chacune des directions. Le portrait qui s'en dégage permet de saisir comment le *care* peut être multiforme quand il est observé à partir des actions et des réflexions livrées dans leurs récits, mais aussi comment il peut être considéré comme une pratique au sens de *praxis* dans l'exercice de la fonction de direction d'école.

Leur expérience de travail dans un milieu pluraliste les a obligés à développer un ensemble de compétences pour être en mesure d'adapter leur vision de l'école à la réalité des enfants qui leur étaient confiés. C'est Merlot qui est le plus précis quant à l'impact, sur sa démarche réflexive, de ses années d'expérience dans un tel milieu autant comme enseignant qu'à la direction d'école. Merlot répète régulièrement que toute sa démarche est fonction d'un contexte spécifique; il ne se permet pas de généralisation. On sent chez lui une détermination à mettre en place tout ce qui est nécessaire à la création d'un milieu scolaire axé sur le respect fondamental de la personne. Sa façon d'être au service n'est pas uniquement pour assurer d'offrir la ressource pertinente qui répond au besoin repéré. Il est au service parce qu'il a beaucoup reçu, qu'il a été gâté et qu'il se doit de faire tout en son possible pour donner à l'Autre qui a moins que lui.

Il est le seul à aborder la question des privilèges de cette façon. La démarche de Merlot s'appuie aussi sur le fait qu'il reconnaît avoir de la notoriété. Important à souligner, car c'est cette notoriété qui lui permettait de défendre sa position et de justifier ses prises de risque; il se reconnaît le droit à l'erreur et il le reconnaît pour les autres : les élèves et le personnel. Cette notoriété l'a peut-être favorisé quant aux réactions des cadres.

Merlot avoue qu'il a mis une vingtaine d'années à développer ce qu'il nomme sa pédagogie de l'accueil et de l'accompagnement et qu'il a actualisée et peaufinée au cours de ses cinq dernières années de travail. Il est heureux de son accomplissement qui a été gratifiant au plan personnel et professionnel, mais qui a exigé une démarche réflexive constante, fondée sur un désir d'offrir une école de qualité dont les valeurs profondes sont la générosité et la compassion pour tous, par tous. Il nous révèle que la réussite est au rendez-vous quand une certaine harmonie s'installe dans l'école.

Il est très important de retenir que cette harmonie repose sur la mise en place d'une philosophie de l'accueil et de la générosité qui se doit d'être endossée par tous les membres du personnel. En termes de *care*, l'attention et la responsabilité sont continuellement dirigées vers le respect fondamental de la personne. Respect qui pour s'actualiser exige le développement d'attitudes qui vont à l'encontre de l'humiliation et du jugement péremptoire. Et Merlot ne cesse de souligner que tout cet exercice de création d'une école accueillante pour tous prend beaucoup de temps et de patience, que cela est essoufflant et que malgré tout, comme direction, il te faut trouver des façons d'offrir un appui inconditionnel au personnel enseignant qui peut vivre de grands moments de fatigue et de découragement. Pourquoi? Parce que le contexte du travail avec une majorité d'enfants qui proviennent de l'immigration et particulièrement de milieux de guerre ou de conflits, fait que ces enfants et leurs parents vivent des drames et un désarroi cauchemardesque pour reprendre son expression. Il faut toujours être en mesure d'appuyer l'enfant et ses parents et ce, même le samedi.

Pour Jean-Pierre, la question du respect de l'enfant et/ou des normes se pose différemment. Il mise régulièrement sur son sens de l'organisation et sur ses connaissances pédagogiques pour favoriser la création d'un milieu scolaire axé sur la réussite. Il est toutefois

lui aussi convaincu de la pertinence de suspendre son jugement pour se donner la chance de réaliser l'accueil à la diversité. Il nous laisse savoir que ce qui le fragilise, c'est ce lot d'émotions qui accompagne la gestion d'une école. Il n'aime pas se faire affecter; il est plus à l'aise avec la raison et le raisonné.

Il ne se sent pas bien appuyé et encadré par ses supérieurs malgré le fait qu'il parvient à créer des milieux d'apprentissage scolaire propices à la réussite des élèves et que ses élèves performant aux tests. Il est sensible au manque d'encadrement ressenti lors des évaluations ou des mutations des directions. Je pense qu'il reflète bien ce qui serait l'éthique de l'exemplarité. Il répond très bien de lui tout en demandant que le système puisse le reconnaître. Or, le système reconnaît ceux qui sont efficaces et performants.

Je serais portée à croire que Jean-Pierre ne jouissait pas, dans son conseil, de la même notoriété que Merlot disait avoir de son côté, ce qui d'une certaine façon pouvait le contraindre à demeurer à l'intérieur des limites prescrites. Il a appris comment faire pour trouver les ressources extérieures pertinentes à un *caring (about)* de qualité. Il souhaiterait que le système soit plus équitable. Il n'a pas, comme Merlot, de vision de *care* qui s'appliquerait à l'ensemble de l'école. Le perfectionnisme qui l'habite fait qu'il oriente sa vision plus sur les attentes du système.

Il aimerait que les directions d'école aient plus de latitude et d'autonomie dans l'embauche du personnel ou envers l'articulation d'une approche communautaire de l'école, mais tous les changements qu'il aimerait voir se produire sont essentiellement centrés sur la réussite scolaire des enfants dans un climat de plaisir d'apprendre à son rythme. Il n'aborde donc pas la prise en charge d'un besoin à partir d'une perspective humaniste (un besoin existentiel d'actions responsables et justes : le *deep caring* chez van Hoft), mais à travers le prisme de l'éthique de la justice. Les parents, les familles, le milieu communautaire qui les représente ne font pas nécessairement partie de son discours de manière répétitive. L'école, le personnel, les stratégies pédagogiques sont les mots qu'il utilise plus régulièrement.

Jean-Pierre a aussi soulevé l'importance de l'instauration du partage, de la discussion, de l'échange sur des problématiques scolaires qui donnent la chance d'approfondir la perspective

individuelle et d'arriver à un judicieux choix d'action collective. Il regrette de n'avoir pu vivre dans un système qui laisse la place à l'interrogation et à la démarche réflexive commune, sans se faire juger. Il le souhaite de la part des cadres, mais il ne dit pas s'il mettrait cela en place avec les membres de son personnel.

Marguerite, comme Jean-Pierre, avait elle aussi de la difficulté avec la charge émotive qui vient avec la fonction de direction; «j'étais trop émotive, j'avais trop une corde sensible». Cette émotion est exprimée, entre autres, par les critiques qu'elle porte envers la surcharge de travail à cause de la paperasse et parce qu'elle avait beaucoup de difficulté avec la non transparence et l'incongruence qu'elle voyait autour d'elle. Kariat vivait le même genre de frustrations à un point tel qu'il a décidé que sa zone d'influence à la direction d'école était trop réduite par les obligations de rendre compte. Cependant, l'éthique du *care*, ici, ne se raisonne pas à partir des mêmes perspectives. Je dirais que Kariat utilise continuellement la lunette de l'intégrité politique. Marguerite est toujours centrée sur le besoin de l'enfant, de ses parents et du personnel.

Ainsi, tandis que Kariat raisonne à partir de la structure et sa façon d'être ou ne pas être juste, Marguerite raisonne à partir de la nécessité de créer un environnement qui promeut l'autonomie de l'enfant et du personnel. Kariat regrette la disparition de la vision communautaire de l'école. Il y voit un moyen d'être au service et d'harmoniser les besoins des élèves en fonction des services accessibles par l'entremise des membres de la communauté élargie. Il n'a cependant pas intégré, dans sa façon de voir ou de dire, l'importance de se pencher sur les besoins des francophones du milieu minoritaire. Il est très peu explicite à ce niveau.

Kariat critique les politiques, leur pertinence et leur financement. Il aurait besoin d'avoir la liberté d'action sur la gestion de son budget. Il demande l'autonomie de gestion pour mettre sa vision en place. Kariat, tout comme Jean-Pierre est orienté sur la structure et comme Jean-Pierre, ses arguments reflètent une éthique de la justice: égalité et légalité par rapport aux besoins en matière d'équité.

De son côté, Marguerite comme Jean-Pierre réclame la nécessité de se doter d'une démarche réflexive commune. Elle a besoin de boucles rétroactives. Marguerite illustre bien, dans son discours, les différentes attitudes propices aux phases du *care* : elle porte attention à l'enfant et ses parents; elle se responsabilise (en allant visiter les gens, en questionnant le milieu et les cadres); elle développe plusieurs compétences en fonction de ses croyances de base et des besoins perçus et elle réfléchit tout le temps à ce qui est arrivé. Elle dit elle-même que si quelque chose se produit trois fois, il est nécessaire que tu te demandes ce que tu dois faire pour changer. Elle est une personne qui accueille l'autre dans sa totalité sans retenue. Elle va même jusqu'à dépasser ses propres limites. Elle a beaucoup été malade au cours de ses années à la direction. Peut-être que Marguerite met trop d'abnégation dans sa façon de vivre son *care* ! Car il devrait y avoir dans le *care* une question de discernement et de mesure. Comme je l'ai déjà souligné, il n'est pas seulement affectif; il est aussi une pratique donc pensée, articulé, organisé et évalué. Marguerite ne vivait pas la vulnérabilité propre au *care receiving* dans un cadre de protection d'elle-même. C'est ce que je signifiais quand je disais qu'il ne fallait pas s'enfermer dans une vision de *care*/don de soi et presque de surexploitation de soi pour se mettre au service de.... Marguerite a dû apprendre à mettre des limites. Il ne faut pas oublier que d'être vulnérable signifie aussi vulnérable à soi et ses besoins dans une attitude de compassion envers soi-même (Brown, 2010).

C'est sur la question du bien-être de l'enfant que les directions se démarquent le plus dans leurs discours et aussi dans leurs démarches. Cette question du bien-être ou du meilleur intérêt me permet de jeter un regard sur leurs finalités. Merlot et Marguerite sont très précis. L'enfant et son bien-être sont le point d'ancrage de toute activité scolaire. L'enfant et son bien-être sont les motivateurs fondamentaux à l'action morale de l'éducateur. Le meilleur intérêt n'étant que le reflet des obligations auxquelles il faut souscrire et sont de l'ordre de l'encadrement pédagogique. Le bien-être dans ce cas n'est pas de l'ordre de la sécurité physique uniquement et n'est pas considéré, comme par le ministère, comme une mesure de réussite.

Toutes les directions ont démontré à différents degrés, selon les finalités choisies, qu'elles endossaient les responsabilités à la fois au niveau d'une justice qui respecte l'équité dans la répartition des ressources, voire même de leur pouvoir; elles endossent cette forme

d'éthique que l'on pourrait qualifier d'utilitariste (Flinders, 1992) auquel se juxtapose un niveau de *caring* qui respecte la personne dans son entièreté en tant qu'humain.

Lorsque la responsabilité humaniste/relationnelle prédomine dans la réflexion sur l'application de la responsabilité juste, alors je puis dire que la direction d'école donne une certaine préséance à l'éthique du *care* dans la conciliation des enjeux moraux rencontrés au cours de sa pratique.

Leurs propos montrent comment elles se servent de la perspective de la justice, du *care* ou de la critique pour articuler leur pensée, consolider leurs actions et justifier leurs prises de position. Ainsi, le *care* et sa pratique sont présents dans le paysage du savoir professionnel des directions rencontrées, à différents degrés selon les contextes et les circonstances reliés au besoin malgré le fait constaté à la conversation Le *care* (11) que tout ce qui est relatif à ce concept et son éthique ne leur est absolument pas familier. Finalement, ces personnes viennent confirmer que l'éthique du *care* est d'abord et avant tout une éthique relationnelle (Flinders, 1992) qui s'appuie sur une responsabilité relationnelle (Tronto, 2013) et qu'il est le socle sur lequel s'appuient l'éthique critique et l'éthique de la justice.

Les leçons de Monsieur Cartault

En suggérant que la démarche éthique des directions d'école est révélée par la mise en place d'une spirale de qualités morales qui vont de l'attention, à la responsabilisation, à la compétence et à la réceptivité au niveau de la personne, je voulais transposer cette spirale au niveau institutionnel et considérer comment elle pourrait être utile dans la question des besoins qui se présentent au niveau d'un système. C'est à cela que convie la première leçon de Monsieur Cartault.

La deuxième leçon, pour sa part, porte plus précisément sur la façon dont j'ai réussi à apprivoiser l'approche narrative. Suis-je encore dans le *Mist*?

Première leçon : De l'attention à la réciprocité, au niveau institutionnel

Ainsi, le *care* avec toutes les qualités morales qui lui sont inhérentes: l'attention, la responsabilisation qui pourrait potentiellement générer des conflits ou faire surgir des questions de privilèges, les compétences et la question du temps pour les acquérir, la réceptivité, boucle rétroactive empreinte de vulnérabilité, tout cela peut être envisagé au plan de l'institution scolaire.

Identifier un besoin, prendre la responsabilité d'y répondre, développer les compétences pour le faire et se doter de boucles de rétroaction pour décider avec la personne vers qui est orienté la réponse au besoin perçu si oui ou non la réponse est effectivement adéquate ; tout cela semble si simple !

Comme on a tous, à différents degrés au cours de notre vie assuré une forme de *care* ou une autre envers un parent, un ami, un animal, un enfant, etc., il est facile de penser que le *care* est effectivement de l'ordre de la vie privée et qu'il pourrait être difficilement transférable au niveau public en tant que filtre par lequel se modélise l'organisation des institutions. Sauf, bien sûr, pour les institutions qui ont officiellement le mandat de prendre soin des personnes démunies, je pense au domaine médical par exemple. Toutefois, même dans ce domaine, il est intéressant de considérer qu'il y a le processus de guérison à considérer (*cure*) et le *care* à offrir. C'est un peu, par analogie, ce à quoi Merlot fait référence quand il mentionne la distinction entre la mise en place des structures pédagogiques propres à l'apprentissage chez l'élève et les besoins de *care* de l'enfant.

Les directions ont montré, au cours des conversations, comment elles articulent leur prise en charge des besoins des enfants/élèves dans l'institution scolaire, en l'occurrence: leur école. Elles ont donc démontré comment le *care* peut se pratiquer en milieu scolaire. Mais puisque chaque école fait partie d'un ensemble, le conseil scolaire, il m'apparaît intéressant de me servir de la spirale des qualités morales et des propos de directions d'école pour jeter un regard systémique sur les besoins qu'elles ont énoncés.

Initialement, il m'apparaît judicieux de préciser que, dans un contexte de système/conseil, tous les éléments qui composent le conseil en système ont un certain degré d'interdépendance, mais aussi que chaque direction d'école est dépendante des informations qu'elle reçoit et elle n'a pas nécessairement de vue d'ensemble systémique, fragilisant ainsi quelques-unes de ses représentations, ce que Jean-Pierre a précisé dans ses commentaires. Je réitère aussi que le portrait qui se dégage n'est que partiel et temporel (Cilliers, 1998) car tout système est lui-même soumis à ses propres contingences, modulations et à son histoire.

Cette histoire est liée à la vision de la performance, de la réussite, de l'imputabilité et de la sécurité. Ce sont là les paramètres à l'intérieur desquels se crée la mouvance qui va des visées systémiques du ministère à celles des conseils à celles des écoles, du haut vers le bas. Les propos des directions ont permis de repérer comment elles considéraient que leurs écoles étaient en situation d'interdépendance par rapport aux autres écoles, ou du moins comment cette interdépendance pouvait être explorée. C'est ce qu'elles ont mentionné lorsqu'elles imaginaient une répartition plus équitables des ressources du conseil en fonction des besoins relatifs à chaque école (*conversation 8 : rêver l'école...ressentir la réalité*).

Au cours de cette même conversation, les propos des directions permettent de dégager l'importance qu'elles accorderaient à la vision communautaire de l'école. Souhait peu articulé, mais exprimé à partir des changements imposés par la restructuration depuis la réforme scolaire qui leur permet de souligner comme le fait Kariat qu'il fut un temps où il était possible d'avoir plus d'harmonisation et de contacts avec les gens de l'extérieur qu'ils soient des aînés bénévoles, des représentants d'organismes communautaire, autres. «*Ben là, as-tu demandé un permis ?*» (J'entends Marguerite !). L'équilibre entre auto-organisation, contrôle et gouvernance est rompu laissant la place à une conception hiérarchisée de la gestion scolaire (Mainzer, 2009). Ainsi, les cadres supérieurs sont eux aussi aux prises avec les mêmes obligations d'imputabilité que les directions d'école et leur contexte est tout autant complexe et en mouvance que celui des directions.

Cependant, les directions d'école ont mis à jour un certain nombre de besoins qui méritent que je m'y attarde puisque ma démarche a aussi pour fonction, entre autres, de répondre aux questions soulevées à la fin de ma décantation *Des politiques...ou de la paperasse (6)* : à quoi donc pourrait ressembler une institution intègre au sens éthique et moral et sur quoi s'appuie-t-elle ? Et est-ce que cette forme d'intégrité est compatible avec une vision d'efficacité et de performance ?

C'est à l'aide d'exemples issus des conversations, de mon expérience de cadre supérieur et de toute ma démarche de recherche que je propose d'appliquer la spirale des qualités morales au système, en l'occurrence le conseil scolaire. Voici.

➤ L'attention (dans la découverte du besoin, care about)

Je crois qu'une attention particulière devrait être apportée au niveau du besoin ...

1)de partage et d'écoute. Ce besoin est de trois ordres.

Jean-Pierre par exemple (*Un pot-pourri d'idées splendides...10*) indique qu'il aimerait être en mesure de pouvoir réfléchir aux modèles prescrits et de profiter d'exercices d'autocritique du travail. De cette manière, la direction a une meilleure vision des attentes du conseil à son égard. Dans la *décantation* qui suit cette conversation, je suppose que l'avantage pour un conseil d'élaborer ses modèles et de créer des modalités d'autocritique du travail pourrait être que les transferts d'une école à l'autre seraient réalisés dans un cadre de continuité et qu'ainsi chaque direction serait moins indépendante du système auquel elle est rattachée. L'interdépendance au plan systémique est nécessaire pour que les écoles atteignent un certain degré de personnalisation tout en étant intégrée dans un cadre plus large; le conseil scolaire. Sans continuité, tout est à recommencer. Sans continuité, pas de système.

À un autre niveau, les directions réclament une tribune pour répondre au besoin de partage de leurs questionnements, leurs visions, leurs critiques. Elles considèrent que le conseil devrait pouvoir modifier sa façon de faire «les rencontres des directions» qui pour l'instant leur apparaissent n'être qu'une courroie de transmission d'informations plus ou moins essentielles à

leur travail (je pense ici aux directives administratives pour le secrétariat de l'école dont parle Kariat). Elles insistent sur la qualité du dialogue à instaurer au niveau du système pour leur permettre de diminuer la solitude dans laquelle elles sont enfermées et pour laquelle bien souvent elles n'ont pas de voie de sortie.

Le troisième ordre de besoin en matière de partage et d'écoute porte plus spécifiquement sur la nécessité d'une contextualisation des attentes en matière d'amélioration continue de la performance des élèves. Les directions ont montré comment elles vivent les attitudes critiques de la part des cadres comme un manque à l'intégrité de leur jugement professionnel. Ce que les directions soulignent, c'est qu'il y a une façon de faire dans la redevabilité qui devrait s'appuyer sur le respect et non pas sur l'obligation de performance. L'avantage pour le conseil, dans ce cas est qu'il développe une approche plus sensible dans sa façon d'aborder les obligations systémiques.

2)... de réduction de la surcharge de travail

Il y a trop de plans, trop de paperasse et les directions n'en voient pas la raison d'être. Le conseil aurait l'option soit de leur expliciter la pertinence de tous ces outils de redevabilité ou de trouver des mécanismes d'appui à leur rédaction. L'avantage pour le conseil réside certainement dans le fait que les directions pourraient réduire leurs heures de travail. Question de santé tout simplement. Il pourrait y avoir moins d'épuisement professionnel. Cela permettrait aussi aux cadres du conseil d'aiguiser leur sens critique face aux obligations ministérielles.

Pour compléter ma discussion sur l'attention, j'aimerais ajouter deux autres besoins qui sont complémentaires. Il y a d'une part, celui de penser sa façon de faire l'aménagement de la langue et de la culture. Comme mentionné dans la *décantation Et l'école de langue française dans tout ça ?*(5), je pense que les questions relatives aux besoins des enfants et de leurs parents issus du milieu linguistiquement minoritaire sont toujours d'actualité. L'attention devrait porter sur les directives en vigueur, mais aussi sur les croyances et les façons d'accueillir cette différence. Puisque c'est ce contexte qui a servi d'argument politique pour justifier l'existence des conseils francophones et de leurs écoles, il me semble que la responsabilité morale des

institutions est de porter une attention aux particularités et aux besoins des personnes qui sont plongées dans ce contexte et j'ajoute que l'attention est vraiment un minimum requis, car avec le droit vient aussi la responsabilité; ce que j'aborde ci-dessous.

D'autre part, un autre besoin est celui de l'articulation de la vision communautaire de l'école. Les directions ont offert des suggestions à cet effet au cours de la conversation sur *Rêver l'école... Ressentir la réalité* (8). Les directions voient la pertinence d'ouvrir la communauté scolaire dans un esprit de création d'un lieu d'appartenance; je poursuis ma réflexion à ce sujet au niveau des compétences.

➤ La responsabilité (dans la prise en charge du besoin, caring for/taking care of)

La responsabilité aide à articuler la pratique du *care* par une prise en charge (*taking care of*) qui n'est pas enfermée dans l'obligation et l'imputabilité. Je pense que d'envisager la responsabilité de cette manière permet l'articulation de l'éthique «du vivre ensemble» postulée par Dewey (présentée dans le cadre praxéologique du chapitre deux).

Le ministère tout en faisant la promotion du bien-être des enfants s'est lui-même engagé dans une vision d'excellence mondiale considérant que le système tel que pensé actuellement permettra aux élèves d'acquérir les compétences et les qualités nécessaires pour qu'ils deviennent des citoyens épanouis dans leur vie personnelle, productifs sur le plan économique et engagés dans leur communauté (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Cette perspective ministérielle permet de concevoir que le vivre ensemble prend forme par exemple, grâce à la concrétisation du partage, de l'écoute, du dialogue à tous les niveaux du système.

Pour que les directions d'école aient la possibilité de dialoguer, il est essentiel de créer des espaces de dialogue et de délibération dans l'horaire de l'organisation en tant que telle (Furman, 2004). Quelqu'un doit donc assumer la responsabilité d'une telle décision et dans les visées du ministère, cette responsabilité s'accomplit grâce aux «conversations courageuses » pour entamer le débat sur «l'identification et l'élimination des préjugés, des obstacles et des dynamiques de pouvoirs tel que souhaité par la stratégie d'équité». Je me permets d'inclure,

dans ces conversations courageuses, la question de l'aménagement de la langue et de la culture, car les écoles et les conseils scolaires de langue française ont, en droit et en responsabilité, le mandat de se préoccuper de la langue et de la culture particulièrement dans un contexte changeant où les questions d'appartenance et d'identités multiples et bilingues font surface. Invitation au dialogue donc, mais dans quelles conditions et selon quelles perspectives?

En devenant de plus en plus hétérogènes, les communautés francophones comme celles de l'Ontario voient difficilement comment harmoniser les besoins d'appartenance à un groupe représentatif quand ce même groupe n'est plus nécessairement identifiable à partir de réseaux communautaires habituels. Ainsi, la question de la communauté d'appartenance ne peut être éliminée et les directions ont signalé qu'il est essentiel pour une direction de bâtir sa communauté par l'accueil de *tous* les parents (Marguerite); de pouvoir répondre plus adéquatement aux membres de ses communautés par une répartition équitable des ressources (Kariat et Merlot); de considérer l'école comme un *Hub*, un foyer, un lieu de rassemblement (Jean-Pierre). Je propose de considérer ce dialogue dans une perspective écosystémique qui exige la mise en place par/dans le système, d'un processus continu de négociation des structures de pouvoir dans la perspective de Tronto (2013) et de repenser la responsabilité afin de favoriser l'inclusion et le *caring* optimal de chacun (Collins et Ting, 2014). Il est nécessaire dans ce cas de se préoccuper des questions linguistiques et culturelles dans une perspective communautaire. Il me semble que tous les ingrédients sont présents mais, dans la spirale des attitudes morales appliquées à l'institution, ces ingrédients s'actualisent dans la mesure où il y a une responsabilisation commune dans la prise en charge du besoin relatif à la question communautaire en milieu minoritaire (*taking care of*).

Ainsi, en suivant la logique inhérente à la spirale des attitudes morales, après avoir porté attention au besoin (*care about*) et avoir discuté de l'importance de la responsabilité dans la prise en charge du besoin (*taking care of*), il s'agit de se doter des compétences requises pour répondre au besoin (*care giving*). Parmi les compétences recherchées, celles qui favorisent le dialogue deviennent prioritaires, car grâce à celui-ci, les francophones autant ceux de l'école que les parents ou les membres d'une communauté scolaire élargie pourront, ensemble, redessiner les pourtours de la collectivité.

➤ La compétence (dans la réponse au besoin, care giving)

Que dire à propos du dialogue ? D'abord, qu'il y a de la prise de risque dans le dialogue, car il entraîne «*the building of understandings and generating creative, synergistic responses to problems particularly in settings characterized by differences in cultural perspectives and values*»¹¹¹ (Furman, 2004, p. 226). Il devient nécessaire d'apprendre à penser ensemble, sans se faire juger ou sans sauter tout de suite sur la première réponse qui passe par la tête comme le souligne Jean-Pierre. Le dialogue entraîne le respect de la Voix. De plus, il recadre un peu/beaucoup la question de la hiérarchie et du pouvoir qui viennent avec les fonctions. Il permet le partage de la prise de décision et une meilleure compréhension des enjeux communs autant au niveau du système en tant que classe; que du système en tant qu'école; que du système scolaire. Il est une façon de répondre au besoin spécifique de rendre l'école représentative de ses communautés comme le soulignent les directions.

J'ajouterais que le dialogue a aussi comme conséquence l'articulation d'une éthique professionnelle qui se construit à partir de l'expérience des praticiens. Ce qui permet de revenir à Lévinas (1982) et à sa conception de la responsabilité soit d'accueillir l'Autre dans sa parole. À partir du moment où le dialogue s'installe, les questions soulevées par les directions relativement à l'équité et l'égalité, à l'équilibre dans la répartition des ressources pour répondre aux réalités contextuelles de chaque école ou de chaque famille d'école, à leur perception des enjeux de pouvoir, aux modalités de gestion de conflits, à la question linguistique/minoritaire ect.; tout cela risque de faire surface.

Mais donner le droit de parole aux personnes et offrir un contexte adéquat pour répondre au besoin perçu (*care giving*) n'est pas uniquement source de risques. Les directions reconnaissent les limites dans lesquelles elles peuvent exercer leur fonction, elles ne veulent pas l'éclatement du système; elles sentent qu'elles ont des compétences pour être en mesure de contribuer à son amélioration en tant que partie prenante de l'ensemble de l'organisation. Dans

¹¹¹ Il entraîne la construction d'une compréhension commune et la génération de réponses créatives et en synergie à des problématiques particulièrement dans des contextes caractérisés par des différences culturelles et de valeurs.

ce cas, leur donner le droit de parole, c'est risquer de s'améliorer, de préciser les visions communes et d'harmoniser les pratiques.

Le droit de parole, c'est permettre aux gens de devenir solidaires; critiques mais solidaires. Le danger soulevé par la question du dialogue réside dans la perception souvent généralisée que ces discussions sont du pelletage de nuages («tout le monde est pour la vertu» comme le rapporte Kariat); trop philosophique et pas assez pratique. Mais un tel dialogue peut aussi servir à trouver des mécanismes de réduction de la paperasse ou à recadrer la prise de risque due à la prévalence de la redevabilité «au cas où». Et cela n'est plus du pelletage de nuage!

➤ La réceptivité (dans la réponse au *care* donné, *care receiving*)

Et la boucle va se refermer puisque la réceptivité exige l'attention que l'on porte au récipiendaire du *care* et ce, en toute humilité, pour assurer que la réponse est adéquate et pertinente. C'est ici que la fragilité entre en ligne de compte, car la réceptivité exige d'accepter que nous sommes tous vulnérables. Mais avec la vulnérabilité vient le courage, l'engagement et la bravoure (Brown, 2010). La réceptivité permet de consolider une culture du *care* en éducation qui s'appuie sur une démarche réflexive commune; j'imagine que cela reflète l'éthique du sens commun proposé par Furman (2004).

La conclusion de cette première leçon est qu'il est possible d'appliquer à partir de la spirale des qualités morales une certaine vision du *care* au niveau des institutions éducatives en milieu minoritaire. De cette manière, le *care* sort du domaine de la vie privée et devient partie prenante du domaine public. Une clé: la Voix, la Parole, le Dialogue.

Est-ce qu'il est plus difficile d'avoir une école centrée sur le *care* que sur la justice ? Je dirais que oui. Pas seulement parce que le système scolaire (et social, occidental du moins) s'est construit autour d'une certaine vision de la justice comme je l'ai discuté dans le *care*, philosophiquement parlant, mais parce que dans la consolidation de ses phases, le *care* présuppose cette attitude qui est la réceptivité. Et avec elle vient la vulnérabilité. C'est en cela, je

pense, que c'est difficile car il faut dès lors écouter comment le *care* donné a été reçu. Cette attitude donne la Voix à celui ou celle que l'on a jugé en besoin, elle lui donne sa dignité. Et la réponse ouvre à la réflexion et à l'acceptation que l'on s'est peut-être trompé. À sa faiblesse, son humanité. Le *care* permet de recadrer l'attention sur les besoins essentiels des personnes en s'appuyant sur la qualité des relations interpersonnelles. Il rapproche et solidarise. Je pense sincèrement qu'il est un outil fondamental pour réaliser cette prise de conscience de ce que Morin (1999) nomme l'identité terrienne.

Deuxième leçon : Suis-je encore dans le Mist ?

Commentaires sur l'approche narrative telle que discutée au chapitre deux et articulée tout au long du déroulement de l'écriture de ma thèse/récit en mode narratif.

Finalement, je pense que malgré moi, ou avec moi, j'ai plus emprunté à l'esprit de l'approche narrative de Clandinin et Connelly qu'à leur méthode d'enquête dont on retrouve les éléments, entre autre, dans le document *Clandinin, J., Pushor, D. et Murray Orr, A. (2007 : Navigating sites for narrative inquiry)*. Je précise. Contrairement aux recherches que j'ai pu lire réalisées à partir de cette approche, je n'ai pas eu de composante ethnographique dans mon design de recherche. Je n'ai pas fait d'observation participative ou d'entrevues de groupes, ou de contre vérifications constantes avec les personnes sur le terrain scolaire, c'est-à-dire dans une école ou un conseil donnés.

Ma thèse repose entièrement sur les récits personnels et documentaires, donc sur la mémoire. Elle a une temporalité, une scène et une socialité de mémoire dans un contexte géographique particulier. À partir de là, il m'a été difficile de comprendre comment utiliser ces trois dimensions que ces auteurs nomment marqueurs d'analyse.

Je dois avouer qu'il est devenu rassurant à un certain point de mon appropriation de l'approche de penser que j'avais quelques paramètres à suivre. Cela a pris la forme de ma dissection en 8 points au chapitre 2. Une notion qu'il m'a fallu saisir rapidement est celle de narratif. La version de Cilliers (1998) présentée antérieurement m'a bien aidé. Je n'étais pas

complètement dans le vide, cependant. Particulièrement quand je me suis donnée comme tâche d'explicitier mon cadre épistémologique.

Je suis tellement d'accord avec Van der Maren (2011) quand il souligne (c'est du moins comme ça que je le comprends) qu'il ne faut pas enfermer le doctorant dans un cadre trop rigide, car dès lors, l'exploration intellectuelle ne peut se faire librement. Avec l'approche narrative, j'ai trouvé l'espace d'exploration qu'il me fallait, tout en me disant que je devais respecter certaines règles/critères.

Celles qui m'importent le plus sont d'une part, la règle qui consiste à accompagner mon lecteur qui est aux prises avec mes méandres. Je me dois d'être la plus logique/authentique possible et je dois freiner la libre-penseuse ou du moins l'encadrer un tant soit peu. L'autre règle est celle de l'authenticité en fonction des choix : j'ai choisi de prendre des risques au plan de la présentation avec toutes mes images, mais aussi j'ai risqué au plan des idées comme de vouloir articuler ma réflexion avec la pensée systémique et parallèlement tenter la déconstruction. Même si la pensée complexe me semble facile à saisir étant donné que l'étude du vivant m'a rapidement amenée dans cette forme d'appréhension du monde, l'appliquer à une succession de systèmes et naviguer dans la complexité n'est pas nécessairement de tout repos.

Ce qui m'a le plus soutenu dans mon processus d'écriture, c'est que mes propos soient intègres et reflètent le plus judicieusement possible ma pensée et celle des directions d'école, des chercheurs et des documents étudiés. Les directions d'école n'ont cessé de réclamer l'intégrité dans les discours dominants dans leur vie professionnelle, il faut bien que je me l'applique, par respect.

Le plus désarmant dans le travail avec l'approche narrative (Clandinin, 2007) est sans aucun doute le processus impliqué dans la compréhension du vocabulaire utilisé par ces auteurs pour situer leur approche (*borderlines, landscapes, research puzzle, etc.*) et l'importance de ces mots pour la démarche du chercheur. Il m'a fallu comprendre, assimiler et traduire tous les termes relatifs à la façon de faire de Clandinin et Connelly. Entreprise difficile, je l'avoue. Mais comme ces auteurs ont un vocabulaire riche en métaphores, cela m'a aidé.

Les termes (*landscapes, borderlines, research puzzle*, etc.) ont pris du sens au fur et à mesure que le travail se faisait. Je les ai interprétés et les ai traduits : ce qui me donne une double liberté! Ainsi, le *Mist* est encore mon ami.

Et j'ai utilisé certaines métaphores (brouillard, paysage, casse-tête de recherche). Je saisis maintenant pourquoi il fallait laisser partir l'idée de «question de recherche». Je considère que toute cette entreprise narrative est une façon d'ouvrir les modalités liées à «chercher», pour trouver avec de nouveaux regards, moins formels que ceux imposés par la recherche traditionnelle. Regards mieux adaptés à une situation de travail avec des personnes dans leurs contextes à partir de leur expérience, c'est-à-dire à partir de la vie même de ces personnes, car n'oublions pas : le récit est comme la vie ! C'est ce que la praticienne en moi comprend.

Par contre, en systématisant la notion d'enquête dans la méthode/méthodologie de l'approche narrative, il a fallu prendre en compte l'importance de respecter un ensemble de critères porteurs de rigueur et de pertinence en matière de recherche. J'ai annoncé à la section 6 du deuxième chapitre que j'appliquerais des critères de rigueur tels la crédibilité (plausibilité de l'interprétation); de fiabilité (cohérence dans l'évolution de la recherche) et de vraisemblance; auxquels s'ajoute l'authenticité. Je crois sincèrement que l'ensemble de ma démarche reflète ces critères auxquels je greffe aussi le traitement équitable des différentes Voix.

Je ne sais donc pas si j'ai réussi en fonction du cadre de Clandinin (2007, 2013) à travailler avec l'approche narrative telle qu'ils l'ont conçue. Je sais que j'ai pris ce qui me convenait pour l'adapter à ma propre enquête. Quelque chose cependant m'échappe encore conceptuellement; c'est leur utilisation de concepts tels *plot, scene, place*. Or mes lectures m'ont permis de découvrir que ces termes sont du domaine littéraire. J'ai fait des efforts mais je ne sais toujours pas nécessairement où transférer ces idées dans mon processus d'écriture. Je n'ai jamais appris la forme littéraire. Je suis une biologiste après tout! Je suis issue de la pensée logique et du «ce qu'il fallait démontrer, CQFD». Je ne me suis donc pas approprié ces idées de *plot, scene et place* dans mon travail. Alors, je n'avais pas et je n'ai pas encore nécessairement les outils pour

entrer dans ce mode d'écriture littéraire. Et de toute façon, à la limite, je préfère les envois poétiques de Leggo (1998, 2008), même si je n'ai pas encore osé la poésie.

Je suis certaine cependant que ma thèse/récit en mode narratif représente tout ce que je puis comprendre d'une démarche rigoureuse, mais pas seulement scientifique au sens pur du terme. J'ai vraiment essayé de travailler en pensée systémique et en phénoménologie. Je n'ai guère trouvé, chez Clandinin (2007) et/ou Clandinin et Connelly (1996, 2000) de façons de faire de la phénoménologie. Je l'ai cherché et trouvé ailleurs même si ces auteurs considèrent que la méthode est une enquête sur un phénomène ou encore la narration de l'expérience d'un phénomène ! Finalement, je ne sais pas nécessairement comment intégrer, dans l'écriture, les trois dimensions qui sont la temporalité, la socialité et la scène. Est-ce qu'il est possible, parce que je n'ai pas de composante ethnographique dans ma démarche, que c'est plus difficile de trouver comment parler de ces trois dimensions ? Je ne saurais dire.

Et Dewey dans tout ça ? Pourquoi n'ai-je pas simplement écrit que la structure méthodologique de l'approche narrative repose sur la vision philosophique de Dewey, puis de passer à autre chose ? Parce que justement, si toute l'articulation méthodologique s'appuie sur la vision de ce philosophe, il me semblait important d'en comprendre les fondements, de saisir sa perspective sur l'expérience et sur la démocratie pour mieux interpréter le paysage des savoirs des directions. Je n'avais pas besoin de chercher de réponse dans une réalité transcendante. Ce qui est dit et raconté est ce qui est, dans ce moment donné et ce temps donné. J'ai compris comment le *care* fait partie de l'expérience des directions d'écoles avec lesquelles j'ai travaillé. J'ai l'ai rendu palpable dans mon travail d'écriture. Ce qui est rapporté est fiable, crédible et vraisemblable.

J'admets aussi que quelle que soit la méthode, la méthodologie et l'approche, il n'y aura jamais assez de balises pour rassurer le doctorant sur l'exactitude de sa démarche. Je me suis lancée et ce, grâce à ma directrice de thèse et grâce aussi à l'appui des membres de mon comité de thèse, dans une façon de faire de la recherche qui est à la hauteur de qui je suis comme personne. En toute honnêteté, je ne puis reprocher à personne la difficulté et la complexité de la tâche. C'est en cela, à mon avis, que réside la qualité d'une recherche.

Finalement, j'aime la métaphore du *Mist*; je m'y suis attachée. Je pense que fondamentalement, quelle que soit l'avenue de la recherche, la personne au doctorat ne cesse de se surprendre de la qualité de l'aventure à laquelle elle s'est elle-même invitée. Découverte pour le moins intéressante. Il y a, dans la façon d'écrire, une espèce de fébrilité qui réside dans la surprise de la découverte. Il y a dans la découverte, l'affirmation de son unicité de penseur. Il y a des expressions que j'ai comprises en cours de route et qui rassurent telle, par exemple, celle fort élégante de l'herméneutique de Noddings (2012) « *a careful search for meaning without an expectation that exactly one meaning will be found or that it will be anchored in an unassailable foundation* ».

C'est là où mon travail m'a conduit et je dirais finalement que l'approche narrative a été le point focal de la manière de faire et d'aborder ma thèse/récit. Je me suis imposé de respecter les auteurs qui m'inspirent : Abram, Prairat, Morin, Derrida, Clandinin, Tronto, Gilligan, Merlot, Marguerite, Kariat, Jean-Pierre et tous ces autres qui sont dans la liste de références.... Grâce à eux, je suis entrée dans une itinérance itérative qui est très nourrissante.

Avec l'approche narrative et particulièrement avec toute la question de l'interprétation surgit cette possibilité que tout ce qui a été écrit ne respecte pas, n'est pas suffisamment précis, adéquat; bref, il y a toujours quelqu'un, en quelque part, qui voudra révéler quelque chose d'autre à partir de mon texte et c'est au moins là une limite de l'interprétation herméneutique. Mais je sais que ce que je dis, résume, pense, écrit, interprète, organise, propose n'a de sens que dans un moment donné, dans un temps donné. C'est la liberté qui accompagne le travail dans le cadre d'une approche aussi rigoureuse qu'audacieuse.

Et non, je ne suis plus dans le *Mist*.

Conclusion générale

Ayant œuvré plus d'une trentaine d'années dans le milieu de l'éducation et occupé une variété de postes qui vont de l'enseignement des sciences au palier secondaire, chargée de cours à l'université, agente d'éducation au ministère de l'Éducation de l'Ontario, entre autres, il m'a semblé intéressant au moment de ma retraite de boucler toute cette expérience de terrain. J'ai donc décidé de m'inscrire au programme de doctorat en éducation de l'Université d'Ottawa. Mon parcours d'écriture est sur le point de se terminer et le temps est venu de présenter la synthèse des deux cents et quelques pages qui précèdent pour offrir un aperçu des méandres essentiels, existentiels et intellectuels qui m'ont habitée depuis les quatre dernières années.

Mon aventure professionnelle a été marquée pendant une période d'un peu plus de vingt ans par ma rencontre avec un milieu de travail et de vie tout à fait particulier à savoir le milieu linguistique minoritaire de l'Ontario français. Jusqu'à ce moment-là, j'avais toujours vécu dans un milieu linguistiquement majoritaire puisqu'originaire du Québec. Cependant, en fin de parcours professionnel, voici que mon emploi me permet de découvrir un autre milieu à savoir le milieu pluraliste de la grande région du Centre de l'Ontario et de la région métropolitaine de Toronto. Au cours de cette même période, le milieu scolaire de l'Ontario a connu des bouleversements assez importants dus, entre autres, à l'instauration par le ministère de l'Éducation, des modalités d'une gestion axée sur les résultats essentiellement centrée sur la performance (des élèves, des écoles, du système) et fondée sur un ensemble de prescriptions axées sur la réussite scolaire. Le ministère a donc inséré sa vision dans la façon de faire de tout le personnel scolaire depuis le milieu des années '90 environ. Réussite, amélioration continue, efficacité et redevabilité envers le public étant les mots clés de la réforme.

Ayant aussi travaillé pendant deux années scolaires en tant que cadre supérieur pour un des conseils scolaires de langue française de la RMT, j'ai eu le privilège de collaborer plus étroitement avec les directions des écoles qui étaient sous ma responsabilité.

Ma démarche de chercheur s'inscrit donc naturellement dans cet ensemble à savoir mes années d'expérience et de pratique dans le domaine de l'éducation ainsi que les contextes linguistique et pluraliste qui caractérisent les écoles de langue française de cette région auxquels s'ajoutent les prescriptions et les obligations de performance. Mon intérêt s'est particulièrement centré sur le travail des directions des écoles qui baignent dans ces réalités.

Graduellement, mon questionnement s'est consolidé autour d'une question qui est devenue mon casse-tête de chercheure : « comment se vit l'éthique du *care* chez les directions d'école de langue française en milieu minoritaire dans la conciliation entre leur souci du respect de l'élève et le respect des normes institutionnelles dans un milieu de plus en plus diversifié ? Cette question porte en elle les orientations de ma réflexion conceptuelle et méthodologique qui font l'objet de ce que j'ai nommé : Le livre des savoirs. Ainsi, je me suis intéressée au *care* (qu'on ne peut vraiment traduire, mais qui implique la sollicitude et le souci du bien-être des autres). À la réflexion sur le *care* a suivi celle sur l'éthique du *care* et leur place dans le domaine de l'éducation en général et de la gestion scolaire (du leadership) en particulier. Cette réflexion est présentée au chapitre un.

Pourtant, quand on s'attarde à la Table de la matière, présentée en début de thèse, voici que le premier élément se lit : *une thèse/récit en mode narratif*. J'ai placé cet énoncé en tout début du travail, car ma thèse veut être le reflet de l'expérience et du travail de directions d'école à partir de récits recueillis en cours d'entrevues (dites phénoménologiques, car non dirigées et en démarche d'approfondissement de l'expérience racontée). D'où l'idée du mode narratif. C'est à ce moment qu'il m'a fallu consolider la méthodologie de recherche; objet du chapitre deux.

J'ai choisi de m'approprier, d'apprendre, de comprendre tout ce qui caractérise l'approche narrative à partir du modèle développé par Clandinin et Connelly qui, depuis les années '90 consolident par leurs recherches, la pertinence de cette approche dans le domaine de l'éducation. Cette approche m'a donné la liberté de pouvoir travailler dans un cadre dont la flexibilité méthodologique m'a permis de concevoir la présentation des résultats de mon enquête de terrain, en l'occurrence les entrevues réalisées auprès de quatre personnes : directions d'école à la retraite et qui ont œuvré dans les écoles de langue française et pluraliste de la région Centre, sous

la forme de conversations. Le livre des conversations devient le recueil des propos des personnes à la direction auxquels s'ajoutent mes réflexions et l'étude de documents afférents (données secondaires) qui sont essentiellement les politiques, stratégies et directives ministérielles puisqu'ils sont une part importante du contexte de travail des directions d'école. Un premier déblayage interprétatif surgit à la fin de chacune des onze conversations : ce sont mes décantations.

Le livre des méditations reflète l'approfondissement de l'ensemble de mes réflexions. J'ai choisi le mot de méditation suite à la distinction que fait Cartault (1914) entre réfléchir et méditer. Voici : «en réfléchissant, (...) on se représente les causes, les circonstances, les effets [d'un événement]; en méditant, on en tire une leçon » (p. 132) et de poursuivre « lorsqu'on médite, comme lorsqu'on réfléchit, on se concentre; mais la réflexion se fixe sur un sujet, la méditation l'ouvre, et en fait jaillir ce qu'il a de général et d'humain» (p. 132).

C'est donc dans le Livre des méditations que je relie les fondements du *care* aux propos des conversations pour dégager si les directions d'école intègrent dans leur pratique professionnelle les questions relatives au *care*. Je me suis appuyée en partie sur les phases du *care* telles que proposées par Tronto (1993). Je précise ici que ces dernières reposent et s'articulent grâce à des qualités morales qui les caractérisent. Selon cette auteure, ces qualités morales et les phases qu'elles entraînent sont les fondements mêmes de la pratique du *care*.

Mon interprétation des propos des directions s'est particulièrement centrée sur la forme que ces qualités morales acquièrent dans la pratique. Ces qualités sont l'attention (qui conduit à se soucier de (*care about*)); la responsabilisation qui permet de prendre en charge (*caring for/taking care of*), la compétence à donner des soins (*care giving*) et finalement la réceptivité au soin donné par la personne qui le reçoit (*care receiving*).

Étant donné que Tronto (1993) a développé son modèle dans le cadre d'une théorie politique sur le *care* et aussi, que de façon courante, la question du soin est souvent associée aux professionnels de la santé, il m'a fallu adapter sa réflexion ainsi que celles des sociologues

françaises telles Laugier, 2010; Nurock, 2010, Paperman, 2013, entre autres, au domaine de l'éducation.

C'est à partir de l'idée de *spirale des qualités morales -de l'attention à la réceptivité* que j'ai interprété les conversations au plan personnel et au plan institutionnel au cours des méditations. Pourquoi au plan institutionnel ? Comme il est habituel ou normal de considérer que le *care* est du domaine privé en appliquant la spirale des qualités morales à l'institution, je voulais démontrer comment il est possible, pensable et éventuellement nécessaire de considérer le *care* dans le domaine public. C'est ma façon de livrer une thèse dans le présent, avec les récits issus du passé, mais orientée vers des futurs possibles.

L'autre raison pour laquelle je me suis permis d'appliquer la spirale des qualités morales au niveau de l'institution, c'est qu'il m'apparaissait important de situer ma réflexion au plan du système, c'est-à-dire à la lumière du paradigme de la complexité et de l'écologie profonde pour (re)considérer les enjeux liés aux besoins des communautés linguistiques minoritaires et pluralistes étant donné que les écoles de langue française sont mandatées de pourvoir à la création d'un milieu d'appartenance identitaire francophone. Dans la mesure où le *care* est fondamentalement centré sur la réponse aux besoins des Autres, il pertinent de considérer les besoins des communautés linguistiques minoritaires dans la perspective des phases et des qualités morales propices au *care*.

En quoi donc ma thèse/récit en mode narratif peut-elle avoir contribué à la science de l'éducation, d'une part et au domaine de la recherche, ensuite ?

➤ Apports de la recherche au niveau de la théorie

Mon apport théorique est d'abord représenté par mon insertion du *care* en tant qu'objet de la pratique chez les directions d'école en tant que porteur d'une éthique et en tant qu'alternative à la vision de la justice et au cadre juridique sur lesquels reposent, en grande partie, les orientations du système d'éducation.

Ensuite, l'originalité de mon propos réside dans l'utilisation que j'ai fait du modèle de Tronto (1993) quant aux phases du *care* et ce, autant par leur transposition dans le domaine de l'éducation que par la réflexion qui je dégage du travail des directions d'école. J'ai réussi à préciser comment le travail du *care* se présente dans la pratique des directions. Je me suis particulièrement intéressée à la question des qualités morales pour asseoir le comment de leur action en termes de *care*.

Tronto (1993) souhaitait que la question du *care* déborde le domaine privé ou encore qu'il ne soit plus strictement relié au genre. À la date de publication de son recueil (1993), les auteures telles Gilligan (1982) ou Noddings (1984) explicitaient pourquoi le *care* était conçu comme sous la responsabilité des femmes et/ou de l'ordre du domaine privé. Tronto (1993) voulait faire deux choses il me semble : d'abord, que le *care* soit reconnu comme une pratique et non seulement comme une disposition (féminine) à prendre soin; ensuite qu'il soit sur la place publique. Il fallait dès lors le considérer sous l'angle du politique en soulignant que sa pratique est la mise en œuvre de phases bien spécifiques qui dans leur application provoquent une (ré)vision des enjeux collectifs liés à la répartition des ressources.

J'ai préféré travailler avec les qualités morales au lieu des phases du *care*. D'une part, parce que la qualité est à l'origine des phases (on ne *care* pas si on ne perçoit pas le besoin, par exemple) et d'autre part, parce que c'est par le biais d'entrevues et non pas de travail ethnographique sur le terrain scolaire que j'ai cueilli mes récits d'expérience. Or, je pense que les phases méritent d'être étudiées en action.

Les conversations ont permis de dévoiler le comment ou le pourquoi de l'attention, de la responsabilité, de la compétence et de la réceptivité. Ces qualités morales permettent aussi de trouver comment, au cours de leur travail, les directions se voient bloquées dans leur *caring* par les exigences de performance et d'efficacité du système actuel.

Toujours en matière de théorie, dans le domaine du leadership éthique cette fois, j'ai pu conclure comme je l'avais anticipé que l'éthique de la justice et l'éthique critique sont intégrées dans le *care* et l'éthique du *care* (modèle de Starrat, 2004). Cela est dû à la nature relationnelle à

la fois du *care* et de la pratique de la direction d'école. En effet, une direction est simultanément une personne d'organisation (le gestionnaire), mais aussi une personne de relations (avec tous ces gens qui peuplent son école et les membres des familles et des communautés). La distanciation provoquée par l'exercice de la justice tel que prônée dans les nombreux règlements et directives institutionnels entraîne des dilemmes en matière d'équité et d'égalité qui s'opposent aux exigences de *care* que les directions réalisent de par l'attention qu'elles apportent aux besoins dans leur milieu.

J'ai continuellement cherché à jumeler ma réflexion au contexte minoritaire et pluraliste. Je considère que j'ai pu dégager l'importance de la vigilance institutionnelle face à la question de l'assimilation, de l'accueil des personnes issues du milieu minoritaire quant à la question de la langue parlée et aussi à la question de l'identité bilingue. Il peut être aisé de se fier aux nombres (en termes de réussite scolaire des élèves en littératie et numératie ou encore en regard du nombre d'élèves inscrits dans les écoles) et de considérer que la nécessité d'aménager la langue et la culture est moins pressante ou importante qu'elle ne l'était, il y a de cela 10 ou 15 ans. J'ai choisi d'explorer la spirale des qualités morales du *care* dans une vision systémique afin de dégager l'importance d'une réflexion et d'un dialogue institutionnels soutenus face aux réalités communautaires changeantes en milieu minoritaire diversifié. (C'est la première leçon de Monsieur Cartault, Livre des méditations).

➤ Apport méthodologique de la recherche

Mon apport méthodologique est de différents ordres. Il y a certainement tout ce qui reflète l'appropriation que j'ai pu faire de l'approche narrative que j'ai disséquée au chapitre deux et qui a aussi fait l'objet de ma réflexion lors de l'écriture de la deuxième Leçon de Monsieur Cartault (Livre des méditations).

Cette appropriation est reflétée par la traduction des termes et mon positionnement ontologique, praxéologique et épistémologique. Je me suis inspirée de métaphores pour me guider dans les méandres de la recherche à commencer par celle de casse-tête de recherche au lieu de question de recherche; l'image du casse-tête ouvrant sur une multitude d'angles et de

morceaux à explorer et considérer pour réussir à dégager le grand portrait, sans ingorer toutefois que cela est «*messy*».

L'autre métaphore est celle du *Mist*, ce léger brouillard qui donne l'excuse de se sentir perdu. C'est comme cela que je l'ai interprété. Avec le *Mist*, je me suis donnée la permission de douter, d'hésiter, de questionner et de me pardonner. Parce que le *Mist* est souvent suivi par le beau temps et l'éclat de la lumière. Le *Mist* permet de prendre son temps et de décanter. Les autres métaphores sont liées à la question des frontières/démarcations (*borderlines*) et celle des paysages (*landscapes*) qui encadrent le terrain de la recherche en quelque sorte.

L'originalité de la présentation du texte n'est pas, en soi, du domaine de la nouveauté. Je dirais en fait que ma présentation est sobre. Je n'ai pas osé la poésie, la musique ou que sais-je d'autre. Mais j'ai osé l'idée du *collage* avec l'organisation du texte en fonction des trois livres, très différents les uns des autres dans leur texture et leur format. Méthodologiquement, je ne me suis pas soustraite à la démarche d'une chercheuse. Mon expérience professionnelle et personnelle ont permis l'élaboration de ma réflexion tout autant que les emprunts théoriques rendus possibles par les nombreux chercheurs, penseurs, philosophes que j'ai pu consulter.

Cependant, mon effort réside dans la qualité du texte, sa fluidité, son choix de mots, sa versatilité, le respect des auteurs et surtout, le respect de la personne qui me lit. C'est pour cela que j'ai varié les polices, que j'ai placé des images, que j'ai précisé mes mots; j'ai pris en charge la perspective de Dewey (1934/2005) sur l'art, l'expérience et l'esthétique.



Cette recherche ouvre sur un éventail de problématiques intéressantes à explorer. Certaines sont de l'ordre du paysage du savoir professionnel, liées au travail à l'école en tant que telle ou d'autres sont plus particulièrement centrées sur la théorie et l'éthique du *care*.

Au niveau du savoir professionnel, chacune des conversations pourrait soulever un intérêt en regard de suivis à cette thèse. Par exemple,

- Les directions d'école ont fourni des pistes intéressantes quant à la formation de la relève. Leur expérience du milieu diversifié livre un ensemble de suggestions qui méritent d'être considérées (*conversation 9: La relève*). Par exemple, comment assurer que les concepts issus des politiques ministérielles s'intègrent dans le vocabulaire (et l'agir) des directions d'école (inclusion, intégration) ? Comment provoquer une réflexion/débat sur les distinctions entre bien-être de l'enfant et meilleur intérêt de l'élève et quel est l'impact des nuances décelées sur les façons de faire à l'école? Comment aborder la communication avec les parents issus de l'immigration ?
- Une retombée importante est celle qui porte sur la question de dialogue (dont je parle dans la première leçon de Monsieur Cartault). Car dans l'esprit du dialogue (celui qui ouvre le droit de parole, le droit de se dire sans être jugé, le droit d'innover, etc.) il devient possible d'instaurer des conversations courageuses au niveau du système. La question devient comment former les cadres supérieurs pour que les possibilités de dialogues et de conversations courageuses prennent forme dans la vision d'un Conseil ?
- Les conversations permettent de dégager comment leur travail et les tâches pour lesquelles les directions sont imputables finissent par affecter leur santé. En quoi le *care* (à la fois comme phases et qualités morales) contribue-t-il à la compréhension de cette situation d'épuisement professionnel ou comment pourrait-il offrir des solutions à cette situation? (*conversation 8*).

Au niveau de la théorie du *care*

- Chacune des qualités morales mériterait d'être approfondie autant dans son mode d'expression que dans son importance relative. Ainsi, Tronto (2013) considère que les phases du *care* reposent, entre autres, sur un approfondissement de la responsabilité, car avec la responsabilité vient la critique des enjeux liés au pouvoir et aux privilèges, par exemple. J'ai

utilisé le texte de Prairat (2012) pour voir comment il est possible de présenter l'idée de responsabilité dans le domaine de l'éducation.

- De plus, il deviendrait intéressant d'explorer davantage la question de la vulnérabilité, car elle est une partie essentielle de la réceptivité. Les recherches de Brown (2012, 2010, 2006) permettent de jeter un coup d'œil à cette question.
- Il serait intéressant de reprendre cette recherche dans des écoles du milieu linguistique minoritaire, mais auprès de directions ayant œuvré dans des régions aux populations différentes que celles de la région Centre.
- Je note (p.54) que Renier (2013) indique que la perspective de Dewey pourrait être considérée comme à l'origine d'une «théorie pragmatiste de l'action collective». Il serait alors intéressant de poursuivre la réflexion sur le *care* auprès de directions d'écoles sur le terrain dans l'esprit de cette théorie.
- N'ayant pas retenu les critères femmes/hommes dans cette recherche, il serait intéressant de considérer comment/si le genre tient lieu de facteur dans le déploiement des qualités morales.
- En terminant, je pense qu'il est essentiel d'approfondir l'impact du *care* et de la spirale des qualités morales au niveau institutionnel en regard des problématiques liées à l'épuisement professionnel d'une part et aux réalités de la minorité linguistique d'autre part.

Voilà, c'est la fin de mon parcours.

Merci à vous qui m'avez lu.

Références

- Abadjan, L. (2010). *Objectif Terre (2/5) : Chris Jordan*, publié le 12/07/2010
Récupéré de <http://www.telerama.fr/monde/objectif-terre-2-5-chris-jordan,58132.php>
- Abram, D. (1996). *The spell of the sensuous: Perception and Language in a more-than-human world*. New York: Vintage Books.
- Abram, D. (2003). The Eclipse of the Sensuous. *Tikkun*, 18(5), 33-69. DOI: 10.1215/08879982-2003-5013.
- Abram, D. (2011). *Becoming animal: An earthly cosmology*. New York: Vintage Books.
- Action Canada. (2013). *Conjuguer l'éducation au futur. Adapter les systèmes éducatifs canadiens pour le 21^e siècle*. Rapport de la Fondation Action Canada, février 2013.
Récupéré de <http://www.actioncanada.ca/fr/outcomes/task-force-policy-projects/20122013-2/>
- Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1), 61-70. Récupéré de: www.complexityandeducation.ca
- Ameigeiras, A. (2009). L'herméneutique dans l'approche ethnographique. Du labyrinthe de la compréhension au défi de l'interprétation. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 37-52. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches*, (p.19-37). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative» : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 4-17. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.
- Argen, M.J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research*, 12(3), 378-395. DOI: 10.1177/104973230001000308.
- Argyris, C. et Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. (M. Aussanaire et P. Garcia-Melgares, trad) Paris: deBoeck Université (Ouvrage original publié en 1996 sous le titre *Organisational Learning II : Theory, Method, and Practice*, Boston : Addison Wesley).
- Baldwin, C. (2011). Living Narratively: From Theory to Experience (and Back Again). *Narrative Works: Issues, Investigations and Interventions*, 3 (1), 98-117. Récupéré de <http://journals.hil.unb.ca/index.php/NW/index>

- Bancquart, M.-C. (2010). Hybride, moi? *The Journal of Twentieth-Century/Contemporary French Studies revues d'études françaises*, 7(1), 17-22.
DOI:10.1081/1026021031000076812.
- Barthes, R. (1981). Introduction à l'analyse structurale des récits. *L'analyse structurale du récit*. (p.7-33). Paris: Seuil.
- Bayne, G. (2009). Joe L. Kincheloe: Embracing criticality in science education. *Cultural Studies of Science Education*, 4 (3), 559-567. DOI 10.1007/s11422-009-9204-7.
- Beck, L. (1992). Meeting the Challenge of the Future: The Place of a Caring Ethics in Educational Administration. *American Journal of Education*, 100(4), 454-496.
- Beck, L. (1994). *Reclaiming Educational Administration as a Caring Profession*. New York: Teachers College: Columbia University.
- Bélanger, N. (2007). Une école, des langues...? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui* 3(158), 49-57. DOI : 10.3917/lfa.158.0049.
- Bélanger, N. (2014). L'éducation inclusive en contexte. *Revue Éducation Canada*, 54(2).
Récupéré de <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada>
- Berger, È. et Paillé, P. (2012). Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : de l'im-plication à l'ex-plication. *Recherches Qualitatives, Hors-Série, numéro 11*, 68-90.
Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Bernard, M.-C. (2011). Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherche Qualitative*, 30(1), 131-157. ISSN 1715-8702.
- Bernier, L. (1986). Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. *Actes du colloque de l'association pour la recherche qualitative*, Université du Québec Trois-Rivières, 31 octobre 1986, Montréal, Université de Montréal : Publications de la faculté des Sciences de l'Éducation.
- Berry, T. (1988). *The Dream of the Earth*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Bichon, T. (2014). Art et écologie : Chris Jordan, photographe amateur de déchets. *Notre-planete.info*. Mis sur le site le 7 juillet 2014. Récupéré de <http://www.notre-planete.info/actualites/3941-Chris-Jordan-photos-dechets>
- Blackmore, J. (2006). Deconstructing Diversity Discourses in the Field of Educational Management and Leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(2), 181-199. DOI: 10.1177/1741143206062492.

- Blackmore, J. (2010). 'The Other Within': race/gender disruptions to the professional learning of white educational leaders. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(1), 45-61. DOI: 10.1080/13603120903242931.
- Bordeleau, L.-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/les-collections/edition-reguliere/>
- Boisvert, J. (1984). *Les grands esprits...Les six premiers scénarios complets de la remarquable série télévisée d'après une idée originale et des textes de Steve Allen*. La Prairie, Qc : Éditions Marcel Broquet et la Société Radio-Canada.
- Boisvert, J. (1984). *Les grands esprits...Texte intégral de huit scénarios de la remarquable série télévisée d'après une idée originale et des textes de Steve Allen*. Tome II. La Prairie, Qc : Éditions Marcel Broquet et la Société Radio-Canada.
- Boisvert, J. et Maltais, D. (1994). *Les Grands Esprits du Management. D'après une idée originale de Steve Allen*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boyden, J. (2013). *The Orenda*. Toronto, Ont.: Penguins Canada Group.
- Brown, B. (2006). Shame Resilience Theory: A Grounded Theory Study on Women and Shame. *Families in Society: The journal of Contemporary Social Services*, 87(1), 43- 52. DOI: 10.1606/1044-3894.3483.
- Brown, B. (2010). The power of vulnerability. TEDx Houston, June 2010. Récupéré de http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability
- Brown, B. (2012). Listening to shame. TED 2012, March 2012. Récupéré de http://www.ted.com/talks/brene_brown_listening_to_shame
- Bruchez, C., Fasseur, F. et Santiago, M. (2007). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité : analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches Qualitatives – Hors-Série*, 3, 98-125. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v3/bruchez_al-final3.pdf
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du «care»*. Paris: PUF.
- Brunner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Burnier, D. (2003). Other Voices/Other Rooms: Towards a Cared-Centered Public Administration. *Administrative Theory and Praxis*, 25(4), 529-544.
- C21Canada. (2012). *Transformer les esprits. L'enseignement public du Canada. Une vision pour le XXI siècle*. Récupéré de <http://www.c21canada.org/>

- Caouette J. et Taylor R. (2007). Don't blame me for what my ancestors did. Understanding the impact of collective white guilt. Dans P. Carr et D. Lund (eds). *The Great White North? – Exploring Whiteness, Privilege and Identity in Education*, (p.77-92). Rotterdam: Sense Publisher.
- Capra, F. (1983). *The turning point: science, society and the rising culture*. New York: Bantam Books.
- Carr, P. (2006). Social Justice and Whiteness in Education: Color-blind Policymaking and Racism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(2). Récupéré de <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&article77>
- Carr, P. (2007). The Whiteness of Educational Policymaking. Dans P. Carr et D.Lund (eds), *The Great White North? – Exploring Whiteness, Privilege and Identity in Education*, (p.223-233). Rotterdam: Sense.
- Carr, P. (2011). *Does your vote count? Critical Pedagogy and Democracy*. New-York: Peter Lang.
- Carse, A et Lindemann Nelson, H. (1996). Rehabilitating Care. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 6(1), 19-35. DOI: 10.1353/ken.1996.0008.
- Cartault, A. (1914). *L'intellectuel, étude psychologique et morale*. Paris: F. Alcan
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism. Understanding Complex Systems*. New-York : Routeledge.
- Cilliers, P. (2005). Knowledge, limits and boundaries. *Futures*, 37, 605-613. DOI : 10.1016/j.futures.2004.11.001.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2006). *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire*. No Catalogue Ci51-153/2006. Récupéré de <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/plan-minoritaire.pdf>
- Clandinin, J. (2007) (ed). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. California: Walnut Creek.
- Clandinin, J., Pushor, D. et Murray Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. DOI: 10.1177/0022487106296218.
- Clandinin, J. et Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. Borderland Spaces and Tensions. Dans J. Clandinin (ed), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (p. 35-75).Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Clandinin, J. et Connelly, M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories- Stories of Teachers- School Stories- Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25 (3), 24-30.
- Clandinin, J. et Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Narrative Research*. San Francisco: Josey-Bass.
- Clement, G. (1996). *Care, Autonomy and Justice: feminism and the ethic of care*. Boulder, Co: Westview Press.
- Collins, S. (2004). Framing the Complexity of a Participatory Democracy in a Public Classroom. *The Journal of Research for Educational Leaders*, 2(2), 4-34. Récupéré de : http://www.uiowa.edu/~jrel/Introduction_0100.htm
- Collins, S. et Ting, H. (2014). The Complexity of Care. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(1),5-19. Récupéré de: www.complexityandeducation.ca
- Comeau, L. (2007). Re-Inscribing Whiteness through progressive constructions of «the problem» in anti-racist education. Dans P. Carr et D. Lund (eds). *The Great White North? – Exploring Whiteness, Privilege and Identity in Education*, (p.151-160). Rotterdam: Sense Publisher.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Connelly, M. et Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud. (2014). *Mission-vision*. Récupéré de <http://csdccc.edu.on.ca> (consulté le 11 mars 2014).
- Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud. (2014). *Rapport annuel 1999-2000*. Récupéré de <https://www.csdccc.edu.on.ca/publications/rapport9900/> (consulté le 11 mars 2014).
- Conseil scolaire Viamonde. (2014). *En un clin d'œil*. Récupéré de <http://csviamonde.ca> (consulté le 11 mars 2014).
- Cope, J. (2005). Researching Entrepreneurship through Phenomenological Inquiry – Philosophical and Methodological Issues. *International Small Business Journal*, 23(2), 163-189. DOI: 10.1177/0266242605050511.
- Corbeil, J.P. et Lafrenière, S. (2010). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de l'Ontario*. Statistique Canada. N° 89-642-X. Rubrique : Publications Internet gratuites. Récupéré de www.statcan.gc.ca

- Cormier, J. (2012). *La philosophie pragmatiste de Dewey et Mead: quels fondements théoriques pour appuyer l'intervention universitaire sur le terrain ?* Centre de recherche sur les innovations sociales- Collection Études théoriques- n° ET 1113. Récupéré de site : www.crisis.uqam.ca .(consulté le 29 avril 2014).
- Couture, M. (2012). *Normes bibliographiques. Adaptation française des normes de l'APA* (selon la 6^e édition du *Publication Manual*, 2010). Télé-université. Récupéré de <http://benhur.telug.quebec.ca/~mcouture/apa/>
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Curcic, S., Gabel, S., Zeilin, V., Cribaro-DiFatta, S. et Glarner, C. (2011). Policy and challenges of building schools as inclusive communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 117-133. DOI: 10.1080/13603116.2010.496206.
- Dalley, P. (2003). Définir l'accueil: enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta. *Francophonies d'Amérique*, 16, 67-78. DOI: 10.7202/1005218ar.
- Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir). *Francophonie* (p.281-300). Ottawa, Ont.: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dalley, P. (2014). Assimilation, intégration ou inclusion. Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire ? Dans Carlson Berg, L. (dir). *La francophonie dans toutes ses couleurs et les défis de l'inclusion scolaire* (p. 13-34) Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval
- Damery, P. (2014). *Farming soul: A tale of initiation*. Cheyenne, WY: Fisher King Press.
- Damery, P. (2013). The Environmental Crisis and the Psyche: A conversation with David Abram and Patricia Damery. *Jung Journal: Culture and Psyche*, 7(1), 104-119. DOI: 10.1080/19342039/2013.759080.
- Day, C. (2005). Principals Who Sustain Success: Making a Difference in Schools Challenging Circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290. DOI: 10.1080/13603120500330485.
- Dermer Applebaum, S. (1998). *Conversations in counterpoint: a narrative inquiry into the professional knowledge landscape of female administrators at a board of education*. Thesis, Ph.D., Department of Curriculum, Teaching and Learning. OISE, University of Toronto.
- Dewey, J. (1930/2005). La réalité comme expérience. (G. Truc, trad.) *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 9 [2005, mis en ligne le 11 février 2008]. (Ouvrage original publié sous le titre

- The Collected Works of John Dewey, III*. Carbondale, Illinois : Southern Illinois University Press). DOI : 10.4000/traces.204.
- Dewey, J. (1934/2005). *L'Art comme expérience*. (J.-P. Cometti, coordination de la traduction). Pau : Farrago. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *The Collected Works of John Dewey, III*. Carbondale, Illinois : Southern Illinois University Press).
- Dewey, J. (1947/1968). *Expérience et Éducation*. (M.A. Carroi, trad). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1947 sous le titre *Experience and Education*. Ohio : Kappe Delta Pi. Heidelberg College)
- Dewey, J. (1948). Common Sense and Science: Their Respective Frames of Reference. *The Journal of Philosophy*, 45(8), 197-208. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/2019042>
- Dhume, F. (2009). Petit lexique historique et ponts d'ancrage problématiques. *Diversité. Ville École Intégration, Hors-Série, numéro 11*, 11-21.
- Dillard, C. (1995). Leading with her Life: An African-American Feminist (Re) Interpretation of Leadership for a Urban High School Principal, *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 539- 563. DOI: 10.1177/0013161X9503100403.
- Doll Jr., W. (1973). A Methodology of Experience: The Process of Inquiry. *Educational Theory*, 23(1), 56-73. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1973.tb00590.x.
- Doll Jr., W. (2011). "Enlarging the Space of the Possible": (Re)Imagining Teacher Preparation. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8(1), 32-37. Récupéré de : www.complexityandeducation.ca
- Doll Jr., W. (2013). An exploration of "Ethics" in a Post-Modern, Complex, Global Society. *Transnational Curriculum Inquiry*, 10(2), p. 64-69. Récupéré de <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Drolet, M., Garneau, S. et Duboi, M. (2010). L'intervention sociale en contextes minoritaires : penser la complexité et la multiplicité des processus de minorisation. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 16(2), 10-19. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1000312ar>
- Duchesne, C. et Skinn, A. (2013). Enjeux éthiques de la relation chercheur-participant en recherche narrative. *Recherches qualitatives*, 32(2), 275-293. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Dufresne, F. et Makropoulos, J. (2008). Réflexion sur l'accès à la justice par les minorités visibles francophones de l'Ontario, *Canadian Issues/Thèmes canadiens, Immigration et diversité au sein des communautés en situation minoritaire*, printemps 2008, 60-64.

- Duquette, G. (2006). Le bilinguisme des élèves inscrits dans les écoles secondaires de l'Ontario : perceptions, valeurs et comportement langagier. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(3), 665-689.
- Edmunds, B., Mulford, B., Kendall, D. et Kendall, L. (2008). Leadership Tensions and Dilemmas. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12 (17), Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bib.uottawa.ca/eric/docview/964179648/13A898BD565289A1B33/8?accountid=14701>
- Edwards, S. (2009). Three versions of an ethic of care. *Nursing philosophy*, 10, 231-240.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I. A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Engster, D. (2007). *The Heart of Justice. Care Ethics and Political Theory*. New York: Oxford University Press.
- Farmer, D. (2010). Retracer la question de l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire : bilan et enjeux. *Capsule Recherche 1*. Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada (2010). Conférence ministérielle sur la francophonie canadienne. Quatrième pré-congrès national de Metropolis tenu lors du *Congrès national de Metropolis*. Montréal, 18-21 mars 2010, (p. 5-9).
- Farmer, D., Chambon, A. et Labrie, N. (2003). Urbanité et immigration : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion, *Francophonies d'Amérique*, 16, 97-106. DOI : 10.7202/1005221ar.
- Farmer, D. (2008). L'immigration francophone en milieu minoritaire : entre la démographie et l'identité. Dans J-Y Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir) *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 121-159). Québec, Qc : Fides.
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire?, *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 377-398. DOI: 10.7202/019686ar.
- Firmat, C. (2011) *Hybridation et goulots d'étranglements induits par l'activité humaine : génétique des populations, morphométrie et parasitologie appliquées au tilapia envahi et envahissant Oreochromis mossambicus (Teleostei, Cichlidae)*, Thèse PhD, Université de Bourgogne, Biologie évolutive.
- Foucher, P. (2010) Les ayant-droit : définir l'identité constitutionnelle des francophones. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T.Desabrais (2010). *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p. 149-169). Sudbury, Ont. : Édition Prise de Parole.
- Frank, A. (2000). The Standpoint of Storyteller, *Qualitative Health Research*, 10 (3), 354-365. DOI: 10.1177/104973200129118499.

- Frick, W. et Gutierrez, K. (2008). Those Moral Aspects Unique to the Profession: Principals' Perspective on Their Work and the Implications for a Professional Ethic for Educational Leadership. *Journal of School Leadership*, 18(1), 32-61.
- Frick, W. (2011). Practicing a Professional Ethic: Leading for Students' Best Interests. *American Journal of Education*, 117(4), 527-562. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/660757>
- Frideres J. (2007). Being white and being right: critiquing individual and collective privilege. Dans P. Carr et D. Lund (eds). *The Great White North? – Exploring Whiteness, Privilege and Identity in Education* (p.45-53). Rotterdam: Sense Publisher.
- Fullan, M. (2012). *De mieux en mieux. Lancement de la prochaine étape du programme d'éducation de l'Ontario*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/fullan.html>
- Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235. DOI: 10.1108/095782304105235612.
- Gallant, N. et Belkhodja, C. (2005). Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada, *Canadian Ethnic Studies*, 37(3), 35-58.
- Garneau, S. (2010). Penser le pluralisme des francophonies minoritaires canadiennes : de la logique identitaire à la question sociale. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*.16(2), 22-56.
- Gauthier, J-P. (2007). De l'interdit de dire au droit d'être: chemins de Trans-Formation. *Vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique d'accompagnement à médiation du corps en mouvement*. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Rimouski comme exigence partielle de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Août 2007. Récupéré de <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/53>.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaire de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Ont. : Prise de Parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Le rapport à l'identité dans les écoles situées en milieu francophone minoritaire. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p.48-64). Ottawa, Ont. : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. Rocque (dir) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 307-321). Winnipeg, Man. : Presses Universitaires de St-Boniface.

- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. Récupéré de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_025.pdf
- Giddens, A. (1990/1994). *Les conséquences de la modernité* (O. Meyer, trad). Paris : L'Harmattan (ouvrage original publié en 1990 sous le titre *The consequences of modernity*, Cambridge UK : Polity Press).
- Gilbert, A. et Lefebvre, M. (2008). Un espace sous tension : nouvel enjeu de la vitalité communautaire de la francophonie canadienne. Dans J-Y Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir) *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 27-72). Québec, Qc : Fides.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2011). *Joining the Resistance*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gilligan, C. (2013). Résister à l'injustice. Dans C. Gilligan, A. Hochschild et J. Tronto. *Contre l'indifférence des privilégiés* (p.35-67). Paris: Payot.
- Goddard, J. et Hart, A. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27(1), 7-20. DOI: 10.1080/13632430601092263.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue, *Francophonies d'Amérique*, 18, 63-76. Récupéré de <http://muse.jhu.edu/journals/fda/summary/v018/18.1godin.html>.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes/24gohier.pdf>
- Guignon, S. et Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience, *Recherches Qualitatives*, 26(2), 19-38. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Greenfield, W. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196. DOI 10.1108/09578230410525595.
- Grin, F. et Moring, T. (2002). *Final Report: Support for Minority Languages in Europe*. European Centre for Minority Issues, European Commission Document 15.5.2002, Contract 2000-1288/001-001EDU-MLCEV. Récupéré de <http://www.ecmi.de/clusters/archive/other-projects/support-for-minority-languages/>
- Groenhout, R. (2004). *Connected Lives. Human Nature and an Ethics of Care*. Oxford, UK: Rowan & Littlefield Publishers.

- Hall, D. (2009). *Balancing Accountability and Ethics: A Case Study of an Elementary School Principal*. Thèse PhD. University of Texas at Austin. ProQuest .
- Hamilton, M-L., Smith, L. et Worthington, K. (2008). Fitting the Methodology with the Research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1), 17-28. DOI: 10.1080/17425960801976321.
- Hays, D. et Singh, A. (2012). *Qualitative Inquiry in Clinical and Educational Settings*. New York: Guilford Press.
- Hekman, S. (1995). *Moral Voices, Moral Selves. Carol Gilligan and Feminist Moral Theory*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global*. New York: Oxford University Press.
- Heller, M. (2007). "Langue", "communauté", "identité" : le discours expert et la question du français au Canada. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1), 39-54. DOI : 10.7202/015981ar
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership. The Moral Art*. Albany, NY: State University New York Press.
- Holland, J. (1998). A Return to Values. Dans K. Shelton (ed). *Integrity at work* (p. 209-213). Provo, UT: Executive Excellence Publishing.
- Houle, S. (2012). *A Narrative Inquiry into the Lived Curriculum of Grade 1 Children Identified as Struggling Readers: Experiences of Children, Parents, and Teachers*. Thèse PhD. University of Alberta. Fall 2012.
- Hyndman, J. (2011). Research Summary on Resettled Refugee Integration in Canada. *Centre for Refugee Studies, York University*. Récupéré de www.unhcr.org/4e4123d19.html (consulté le 18 mars 2014).
- James, C. (2007). Who can/should do this work? The color of critique. Dans P. Carr et D. Lund (eds). *The Great White North? – Exploring Whiteness, Privilege and Identity in Education* (p.119-131). Rotterdam: Sense Publisher.
- Johnson, E. (2008). Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 5(1), 1-10. Récupéré de : www.complexityandeducation.ca

- Josselson, R. (2011). "Bet you think this song is about you": Whose Narrative Is It in Narrative Research ? *Narrative Works : Issues, Investigations and Interventions*, 1(1), 33-51.
Récupéré de <http://journals.hil.unb.ca/index.php/NW/index>
- Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'Interculturel. Principes et réalités de l'école*. Fontenay-sous-Bois, Fr: Sides.
- Kincheloe, J. (2005). On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11(3), 323-350. DOI: 10.1077/1077800405275056.
- Kincheloe, J. (2001). Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 679-692.
- Kleinman, A. (2006). *What Really Matters: Living a Moral Life Amidst Uncertainty and Danger*. New York: Oxford University Press.
- Knight, M. (2008). "Our school is like the United Nations" An examination of how discourse of diversity in schooling naturalize whiteness and white privilege. Dans D. Gérin-Lajoie (ed) *Educators' Discourses on Student Diversity in Canada. Context, Policy, and Practice* (p.81-109). Toronto, Ont.: Canadian Scholars' Press.
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), A special Issue on moral Education, 670-677.
- Kroeger-Mappes, J. (1994). The Ethics of *Care* via-à-vis the Ethics of Rights: A Problem for Contemporary Moral Theory, *Hypatia*, 9(3), 108-131.
- Labrie, N. (2010). La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours. Dans N. Bélanger, N. Garant, P. Dalley et T. Desabrais . *Produire et reproduire la francophonie en la nommant* (p.21-34). Sudbury, Ont : Prise de parole.
- Langlois, L. (1999). Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires. *Éducation et francophonie*. XXVII(1).19-30.
- Langlois, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique*. Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- Langlois, L. et Lapointe, C. (2007a). Ethical Leadership in Canadian School Organizations. Tensions and Possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 247-260. DOI: 10.1177/1741143207075391.
- Langlois, L et Lapointe, C. (2007b). L'article 23 et les dilemmes éthiques: perceptions des chefs d'établissements scolaires francophones en milieu minoritaire. Dans Yves Herry et

Catherine Mougéot (dir). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. (p.281-224).Ottawa ,Ont. : Presses de l'Université d'Ottawa.

La nouvelle revue du travail (2012). Sociologie et cinéma : vers l'hybridation ? [En ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 10 décembre 2012, consulté le 26 juin 2014. Récupéré de <http://nrt.revues.org/361>

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, Qc. : Chenelière/McGraw-Hill.

Larrère, C. (2010). Au-delà de l'humain: écoféminismes et éthique du *care*. Dans V. Nurock, (2010).*Carol Gilligan et l'éthique du care* (p.151-173). Paris: Presses Universitaires de France.

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), 35-37. DOI: 10.1080/09518390500450144.

Laugier, S. (2010). L'éthique d'Amy: le care comme changement de paradigme en éthique. Dans V. Nurock, (2010).*Carol Gilligan et l'éthique du care* (p.57-79). Paris: Presses Universitaires de France.

Lèbre, J. (2013). *Derrida. La justice sans condition*. Paris : Michalon.

Lebrun, L. (2009/2010). Accès aux services de santé parmi les immigrants au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 41/42(3-1), 247-260. Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/1030715749?accountid=14701>

Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal, Qc : Les Éditions Logiques.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal: Guérin.

Leggo, C. (1998). Open(ing) Texts: Deconstruction and Responding to Poetry, *Theory into Practice*, 37(3), 186-192.

Leggo, C. (2008). Narrative Inquiry: Attending to the Art of Discourse. *Language and Literacy*. 10(1). 1-21. Récupéré de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/index>

Leggo, C. (2013). Research as Poetic and Prophetic Imagination: Transformative Possibilities. Université d'Ottawa: 16e Colloque interdisciplinaire de la GSAÉD, 8 mars 2013

- Leithwood, K. (2013). *Les conseils scolaires performants et leur leadership. Une étude commandée par le Council of Ontario Directors of Education et l'Institut de leadership en éducation*. Récupéré de <https://www.education-leadership-ontario.ca/content/Recherche>
- Lemoine, M. (2010). Discrimination et traitement préférentiel envers la communauté francophone immigrante : la recherche de logement des immigrants français et congolais à Toronto. *Francophonies d'Amérique*, 29, 35-53. DOI : 10.7202/1005417ar.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique «evidence-based». *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (1), 31-52. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n1/index.html>
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Édition 17 – septembre 2012. Paris : Librairie générale française.
- Lévinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Édition 7- février 2011. Paris : Librairie générale française.
- Lezotte, L. et McKee, K. (2002) *Assembly Required. A Continuous School Improvement System*. Michigan: Effective Schools Products.
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109. DOI : 10.7202/301279ar.
- Lisse, M. (2002). Déconstructions. *Études françaises*, 38(1-2), 59-76. DOI: 10.7202/008391ar.
- Liston, M. et Carens, J. (2008). Immigration and Integration in Canada. Migration and Globalisation: Comparing Immigration Policies in Developed Countries. *Social Science Research Network*, Récupéré de <http://ssrn.com/abstract=1808981> .
- Lorcerie, F. (2002). Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme: questions autour de l'éducation interculturelle, *Carrefour de l'éducation*, 14 (juillet-décembre 2002), 22-39.
- Madibbo, A. (2008). L'intégration des jeunes immigrants francophones de race noire en Ontario : Défis et possibilités. *Canadian Issues/Thèmes canadiens, Immigration et diversité au sein des communautés en situation minoritaire*, printemps 2008, 50-54. Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/208669449?accountid=14701>
- Madibbo, A. et Labrie, N. (2005). La transformation des institutions et des communautés francophones face à l'immigration et à la mondialisation : une étude de cas. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 11(1), 49-80. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/013059ar>

- Mandel, T. (1998). Giving Values a Voice. Dans K. Shelton (ed). *Integrity at work* (p. 109-112). Provo, UT: Executive Excellence Publishing.
- Mainzer, K. (2009). Thinking in Complexity: A New Paradigm for Learning. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(9), 23-27. Récupéré de : www.complexityandeducation.ca
- Marchildon, D. et Marchand, M. (2004). *La Crise scolaire de Pénétanguishene : Au-delà des faits, il y a...* Pénétanguishene, Ont.: L'Imprimeur du Fief de la Huronie.
- Mashford-Scott, A., Church, A. et Taylor, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings, *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231-247. DOI: DOI 10.1007/s13158-012-0073-y.
- Mauill, A. (2013). A Deweyan Defense of Ethical Naturalism. *Society*, 50(6), 576-580. DOI: 10.1007/s12115-013-9713-6.
- McGrath, S. (2014). *SSHRC Strategic Research Cluster: A Critical Comparison of the Settlement and Integration Experiences of Refugees and Immigrants in Canada (concept paper)*. Récupéré de <http://crs.yorku.ca/node/48> (consulté le 13 mars 2014).
- McKamey, C. (2011). Restorying 'Caring' in Education: Students' Narratives of *Caring for and about*, *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, 1(1), 78-94. Centre for Interdisciplinary research on Narrative, Récupéré de <http://journals.hil.unb.ca/index.php/NW>
- Mc Mahon, B. (2007). Educational Administrators' conceptions of whiteness, anti-racism and social justice. *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 684-696. DOI 10.1108/09578230710829874.
- Metrolinx (2008). *Cost of Road Congestion in the Greater Toronto and Hamilton Area; Impact and Cost-Benefit Analysis of the Metrolinx Draft Regional Transportation Plan*. Report, December, 1st, 2008. http://www.metrolinx.com/en/regionalplanning/costsofcongestion/costs_congestion.aspx (consulté le 14 mars 2014).
- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/excellent.html>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Le Cadre de leadership de l'Ontario. Guide à l'intention des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario*. Récupéré de <https://www.education-leadership-ontario.ca/content/accueil>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012a). Cinq capacités clé des leaders efficaces. *Passer des idées à l'action*, 1 (mise à jour-hiver 2012). Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/ideasIntoAction.html>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012b). *Le leadership du XXI^e siècle : Se tourner vers l'avenir. En conversation, IV(1)*. Récupéré de

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/fall2012Fr.pdf>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012c). *Politique et Programme Note n°128. Objet : Code de conduite provincial et codes de conduite des conseils scolaires*. 5 décembre 2012.

Récupérée de <http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/ppmf.html>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012d). *Politique et Programme Note n°144. Objet : Prévention de l'intimidation et interventions*. 4 décembre 2012. Récupéré de

<http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/ppmf.html>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011a). *Mémo- Bien-être des élèves. Cadre de recherche*. Récupéré de

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/august2011/studentResearchSummaryFr.pdf>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011b). *Ressources pour bâtir la capacité de leadership afin d'assurer la réussite des élèves*. Récupéré de

<http://find.gov.on.ca/?owner=edu&lang=fr&q=strat%C3%A9gie+leadership+flyers>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011c). *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario. Guide d'utilisation*. Récupéré de

<http://find.gov.on.ca/?searchType=simple&owner=edu&url=&collection=educationtcu&of fset=0&lang=fr&type=ANY&q=un+personnel+qui+se+distingue>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Récupéré de

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/framework.html>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Préparons l'avenir dès aujourd'hui. La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario*. Récupéré du site :

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/enviroed/action.html>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Récupéré de

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009b). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques. Comment tirer parti de la diversité*. Récupéré de

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>

ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c). *Politique/Programmes Note n° 119. Élaboration et mise œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*. Récupérée de

<http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/119f.html?view=print> (consulté le 10 juillet 2009).

- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009d). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*. Récupéré au site www.edu.gov.on.ca.
- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009e). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française : Cadre d'orientation et d'intervention*. Récupéré de <http://find.gov.on.ca/?searchType=simple&owner=edu&url=&collection=educationtcu&ofset=0&lang=fr&type=ANY&q=Approche+culturelle>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario. Guide pour les leaders scolaires et les leaders du système*. Toronto. Imprimeur de la Reine
- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006a). *Réaliser le potentiel d'apprentissage. Stratégies efficaces des conseils scolaires pour améliorer le rendement des élèves en littératie et numératie. Étude de cas : Keewatin-Patricia District School Board*. Récupéré de http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Keewatin_full.pdf
- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006b). *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : Un plan d'action*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/ssareview/report0626.html>
- ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour les écoles de langue française*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.html>
- ministère de l'Éducation et de la Formation, Ontario (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Molino, J. (1985). Pour une histoire de l'interprétation : les étapes de l'herméneutique. *Philosophiques*, 12(1), 73-103. DOI: 10.7202/203272ar.
- Morawski, C. et Palulis, P. (2009). Auto/ethno/graphies as Teaching Lives. An Aesthetics of Difference. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(2), 6-24.
- Morin, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe. La recherche-action intégrale et systémique*. Paris : L'Harmattan
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2001). *La méthode 5.L'humanité de l'humanité*. Paris : Seuil.

- Morin, E. (2007). *L'an I de l'ère écologique. La Terre dépend de l'homme qui dépend de la Terre*. Paris : Tallandier
- Morin, E. (2008). *Pour une politique de civilisation*. Paris : Arléa.
- Morin, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard.
- Morin, E. et Ramadan, T. (2014). *Au péril des idées. Les grandes questions de notre temps*. Paris: Presses du Châtelet.
- Mulford, B. (2005). The International Context for Research in Educational Leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 139-154. DOI: 10.1177/1741143205051049.
- Musée d'art contemporain de Montréal. (2014). Exposition : *Collages. Gestes et Fragments*. Récupéré de <http://www.macm.org/expositions/collages/>. (consulté le 4 juillet 2014).
- Nagel, J. (1994). Constructing Ethnicity: Creating and Recreating Ethnic Identity and Culture. *Social Problems*, 41(1), 152-176.
- Nault, F. (2005). L'éthique de la déconstruction, «comme si c'était possible...», *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2005/2 (234), 9-45. DOI :10.3917/retn.234.0009.
- Nell, K. (2012). Balancing accountability with caring relationships: The influence of leadership styles on behaviors of secondary school administrators. Thèse PhD. Temple University. Pennsylvanie. Pro-Quest
<http://search.proquest.com/docview/1022045564?accountid=14701>
- Ng-A-Fook, N. (2009). Understanding A Postcolonial Curriculum of Being Inhabited by the Language of the Other. *Transnational Curriculum Inquiry Journal*, 6 (2), pp. 3-20. Récupéré de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/issue/view/94>
- Noddings, N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: teachers College Press.
- Noddings, N. (1996). Fidelity in Teaching, Teacher Education and Research for Teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-510. Récupéré de <http://www.metapress.com.proxy.bib.uottawa.ca/content/34738r7783h58050/>
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*. 3rd Edition. Boulder, CO: Westview Press.
- Nurock, V. (2010). *Carol Gilligan et l'éthique du care*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Office des affaires francophones (2013). Profil de la communauté francophone de l'Ontario (2009). Récupéré de <http://www.ontario.ca/fr/francophones/profil-de-la-communaute-francophone-de-lontario-2009>
- Ontario-Canada Travel (2011-2013). *Central Ontario, The heart of the province... is vacationer's paradise*. Récupéré de <http://www.ontario-canada-travel.com/central-ontario.html#UyMySLCPKUK> (consulté le 14 mars 2014).
- Owens, L. et Ennis, C. (2005). The Ethic of Care in Teaching: An Overview of Supportive Literature. *Quest*, 57(4), 392-425. DOI : 10.1080/00336297.2005.10491864.
- Pachoud, B. (2010). Aspects du *care* et de « l'éthique du *care* » en psychiatrie. *Psychiatrie Sciences Humaines Neurosciences*, 8(1), 152-157. DOI 10.1007/s11836-010-0137-8
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 2^e édition. Paris : Armand Collin.
- Paperman, P. (2013). *Care et sentiments*. Paris: PUF.
- Paperman, P. et Molinier, P. (2013). Désenclaver le *care*. Dans C. Gilligan, A. Hochschild et J. Tronto. *Contre l'indifférence des privilégiés* (p. 7-35). Paris : Payot.
- Pattaroni, L. (2011). Le *care* est-il institutionnalisable ? Quand la « politique du *care* » émousse son éthique. Dans P. Paperman et S. Laugier. *Le souci des autres. Éthique et politique du care* (p. 209-233). Paris : Les éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Périer-Denis, J. (2014). Qu'est-ce que le Dadaïsme ? Site : Dadaïsme.org. Récupéré de <http://www.dadaisme.org/dossiers/definition.html> (consulté le 7 juillet 2014)
- Perrenoud, P. (2014). La tolérance. Une question de savoir mais aussi de compétence, *Éducation Canada (ACE)*, hiver 2014, 54(1). Récupéré de <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/la-tol%C3%A9rance>
- 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, eds. *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 275-317). Québec, Qc : Fidès.
- Pinnegar, S. et Daynes, G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. Dans J. Clandinin (ed). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. (p.3-34). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pinto, L.E. (2012). *Curriculum Reform in Ontario. 'Common Sense' Policy Processes and Democratic Possibilities*. Toronto : University of Toronto Press.

- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p.113-169). Première partie : Épistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/tremblay_marc_adelard/Preface_propos_cheminement_personnel/recherche_qualitative_tdm.html
- Plante, N., Bassole, A., Hamboyan, H., Kérisit, M. et Young, M. (2005). L'impact du conflit armé sur l'intégration des femmes immigrantes et réfugiées francophones en Ontario. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 11(1), 178-186. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/013064ar>
- Plohman, A. (2000). Biographies: Char Davies, *la fondation Daniel Langlois* Récupéré de <http://www.fondation-langlois.org/html/f/page.php?NumPage=103>
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany (NY): State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. (2004). *Practice and the human sciences. The case for a judgment-based practice of care*. Albany (NY): State University of New York Press.
- Poliner Shapiro, J. et Stefkovich, J. (2005). *Ethical Leadership and Decision Making in Education. Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*. New Jersey: Mahwah.
- Potvin, M. et Carr, P. (2008). La «valeur ajoutée» de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216. Récupéré de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_1_197.pdf
- Poulin, P. (2010). L'imperformance. *ETC*, 89, 7-9. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/64201ac>
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, 42(2), 19-34. DOI : 10.3917/tele.042.0019.
- Preston, V., Murdie, R., D'Addario, S., Sibanda, P., Murnaghan, A-M., Logan, J. et Ahn, M.H. (2011). Precarious Housing and Hidden Homelessness among Refugees, Asylum Seekers, and Immigrants in the Toronto Metropolitan Area. *CERIS- The Toronto Metropolis Centre, Working Paper No. 87*. Récupéré de http://canada.metropolis.net/canadaMetropolisResults_e.html?q=working+paper+87+&All=Search&site=All&client=canada_frontend&proxystylesheet=canada_frontend&numgm=5&output=xml_no_dtd (consulté le 17 mars 2014).
- Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je? 3^e édition. (1^e édition: 1999). Paris: PUF.

- Quinn Minnis, J. (2011). *Ethical and Moral Decision Making: Praxis and Hermeneutics for School Leaders*. Thèse PhD, The University of South Florida. ProQuest.
- Rabin, C. et Smith, G. (2013). Teaching care ethics: conceptual understandings and stories for learning, *Journal of Moral Education*, 42(2), 164-176. DOI: 10.1080/03057240.2013.785942.
- Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation
- Ramond, C. (2001). *Le vocabulaire de Jacques Derrida*. Paris : Ellipses.
- Renier, S. (2013). John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel, *Éducation et Didactique*, 7(1), 165-184. Récupéré de <http://educationdidactique.revues.org/1645>
- Renner, P. (2001). *Vulnerable to possibilities: A journey of self-knowing through personal narrative*. Thèse PhD. The University of British Columbia. ProQuest.
- Rico, R. (2009). Pursuing an Ethic of Care: A case study of one female superintendent. Thèse PhD, University of Missouri-St-Louis. Pro-Quest.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. DOI: 10.3102/00346543070001055.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rogers, M. (2012). Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research. *The Qualitative Report*, 17 (T & L Art. 7), 1-17. Récupéré de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf>
- Rumsey, J.P. (1997). Justice, Care, and Questionable Dichotomies, *Hypatia*, 12(1), 99-113. DOI: 10.2307/3810253.
- Ryan, J. (2003). Educational Administrators' Perceptions of Racism in Diverse School Contexts. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 145-164. DOI: 10.1080/1361332032000076454.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 124-150). Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherche Qualitative Hors-Série*, numéro 5, 99-111. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_5.html

- 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, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3rd ed. New York: Teachers College Press.
- Sherblom, S. (2008). The legacy of the «care challenge»: re-envisioning the outcome of the justice-care debate. *Journal of Moral Education*, 37(1), 81-98. DOI: 10.1080/03057240701803692.
- Smeyers, P. (1999). 'Care' and Wider Ethical Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 33(2), 233-251. DOI: 10.1111/1467-9752.00133.
- Starrat, R. (2004). *Ethical Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Starrat, R. (1991). Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2). 185-202. DOI: 10.1177/0013161X91027002005.
- Statistique Canada (2012). Toronto, Ontario (code 535) et Ontario (Code 35) (tableau). Recensement 2011, produit n° 98-316-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 24 octobre 2012. Récupéré de <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (consulté le 14 mars 2014).
- St-Germain, M. (2002) Le leadership constructiviste: une solution au paradoxe de l'individualisation et de la normalisation. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p.113-151). Montréal, Qc : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- St-Germain, M., Langlois, L. et Lapointe, C. (2007). Les relations entre les écoles françaises hors Québec et leur communauté. *Francophonies d'Amérique*, 23-24, 67-110. Ottawa, Ont. : Presses de l'Université d'Ottawa.
- St-Germain, M. (2011). Le leadership et la gestion du temps. Dans J.Rocque (dir) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire* (p. 219-256). Winnipeg, Man. : Presses Universitaires de St-Boniface.
- St-Germain, P. (2010). La culture des contraires: éclectisme, syncrétisme et bricolage religieux. Thèse PhD, Université du Québec à Montréal.
- Stefkovich, J. et Begley, P. (2007). Ethical School Leadership. Defining the Best Interests of Students. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 205-224. DOI: 10.1177/1741143207075389.
- Stefkovich, J. et O'Brien, M. (2004). Best interests of the student: an ethical model. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 197-214. DOI: 10.1108/09578230410525603.

- Stern, F. (2008). A short history of collage, *World and I*, 23(12), (Dec. 2008). *Academic OneFile*, Récupéré de <http://go.galegroup.com.proxy.bib.uottawa.ca/ps/i.do?id=GALE%7CA197857642&v=2.1&u=otta77973&it=r&p=AONE&sw=w&asid=a2768ebe6ce6e59046735988e8f8a79d>
- St-Pierre, E. (2000). The Call for Intelligibility in Postmodern Educational Research, *Educational Researcher*, 29 (5), 25-28. DOI: 10.3102/0013189X029005025.
- Sun, J-P. (2011). Ethical decision-making and ethical responding: an analysis and critique of various approaches through case study. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 21-45. DOI: 10.1080/13603124.2010.497260.
- Tappan, M. (2006). Narrative, Language and Moral Experience, *Journal of Moral Education*, 20(3), 243-256. DOI: 10.1080/0305724910200302.
- Tappan, M. et Brown, L. (1989). Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education, *Harvard Educational Review*, 59(2), 182-206.
- Théberge, M. (2013). Considérations ontologiques, épistémologiques, méthodologiques et éthiques de l'engagement du chercheur qualitatif dans le contexte de la minorité francophone de l'Ontario. *Recherches qualitatives, Hors-Série, numéro 14*, 29-47. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_14.html
- Tissot, G. (1980). Au-delà de la survivance, Pénétang et l'auto-détermination. *Liaison*, 8, 12-13. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/43567ac>
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. (H. Maury trad.). Paris : Édition la Découverte. (Ouvrage original publié en 1993 sous le titre *Moral Boundaries. A political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge).
- Tronto, J. (2011). Au-delà d'une différence de genre. Vers une théorie du care. Dans P. Paperman et S. Laugier (dir), *Le souci des autres. Éthique et Politique du Care* (p. 51-77). Paris : Les Éditions des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care ?* Paris: PUF.
- Tronto, J. (2013). Particularisme et responsabilité. Dans C. Gilligan, A. Hochschild et J. Tronto. *Contre l'indifférence des privilégiés* (p. 99-137). Paris: Payot.

- Van des Maren, J.-M. (2010). Le souvenir et le bouleversement du temps dans la reconstruction du passé. Réflexions méthodologiques. *Recherches qualitatives – Hors-Série*, numéro 8, 37-50. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches Qualitatives – Hors- Série – numéro 11*, 4- 23. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_11.html
- van Hoof, S. (2011). Caring, objectivity and justice: An integrative view. *Nursing Ethics*. 18(2). 149-160. DOI : 10.1177/0969733010388927.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives, *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286.
- Ville de Toronto (2013). Toronto facts: diversity. *Ville de Toronto 1998-201*. Récupéré de http://www.toronto.ca/toronto_facts/diversity.htm (consulté le 14 mars 2013).
- Vink Visers, D. (1994). Administrators manifesting an ethic of *care*: a phenomenological perspective. Thèse Master of Arts. Faculty of Education. Simon Fraser University. National Library of Canada. ISBN: 0-612-81991-4.
- Webster, L. et Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a research method*. New York: Routledge.
- Wheatley, M. (2012). *So far from Home. Lost and found in our brave new world*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- White, E. (2010). *Lonely. Learning to Live with Solitude*. Toronto, Ont.: McClelland & Stewart.
- Wibberly, C. (2012). Getting to Grips with Bricolage: A Personal Account. *The Qualitative Report*, 17 (Art. 50), 1-8. Récupéré de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/wibberley.pdf>
- Wright, R. (2004). *A Short History of Progress*. Toronto, Ont.: House of Anansi Press.
- Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Press.
- Young, E. (2010). Challenges to Conceptualizing and Actualizing CRP: How Viable is the Theory in Classroom Practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260. DOI: 10.1177/0022487109359775.
- Zukav, G. (1989). *The Seat of the Soul*. New York: Fireside.