

Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada¹

Andréanne Gélinas Proulx²
Université du Québec en Outaouais

Carolyn M. Shields
Wayne State University, Détroit, Michigan

Résumé

Les écoles publiques francophones au Canada (hors Québec) se trouvent en contexte linguistique minorisé. Des chercheurs estiment que la direction de ces écoles doit adopter un leadership qui le transcende. Lapointe (2002) a proposé un modèle hypothétique de leadership éducationnel en milieux linguistiques minoritaires. Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004) concluent que les directions de ces milieux pratiquent un leadership ancré dans un patrimoine vivant. Cet article démontre que les styles de leadership

1 Cet article découle de : Gélinas Proulx, A. (2015, juin). Transformative Leadership Addressing the Needs of Students in a Linguistically Minoritized Context. Dans C. Shields (présidente), *Addressing the Educational Needs of Minoritized Populations through Transformative Leadership*. (Symposium ayant eu lieu lors du congrès de la SCÉÉ). Université d'Ottawa, Ottawa.

2 Remerciements à Mélissa Villella, doctorante et directrice d'école en milieu minorisé et aux évaluateurs pour leur rétroaction.

identifiés pour les leaders scolaires de ce contexte sont liés à l'un ou l'autre des huit principes de la théorie du leadership transformatif de Shields (2013) que nous leur proposons.

Mots-clés : leadership transformatif, direction d'école, leader scolaire, milieu minoritaire, milieu minorisé, école francophone

Abstract

Public French language schools outside of Quebec in Canada are considered to be in linguistically minoritized settings. Researchers agree that principals should adopt a leadership style that transcends sociocultural reality. For example, Lapointe (2002) proposed a hypothetical model of educational leadership for linguistically minoritized situations and Godin, Lapointe, Langlois, and St-Germain (2004) concluded that principals in these contexts exercise leadership that takes the living heritage into account. This article will demonstrate that the identified leadership styles for leaders in this context are linked with one or the other tenets of transformative leadership theory (Shields, 2013) which we propose to them.

Keywords: transformative leadership, school principal, educational leader, minority context, minoritized context, French school

Introduction

Les écoles francophones qui relèvent des systèmes d'éducation publique au Canada sont dirigées par des directions d'école qui démontrent, ou devraient démontrer, un style de leadership qui tient compte de leur contexte spécifique. Il sera donc présenté, dans un premier temps, le contexte canadien dans lequel évoluent les directions d'école francophone en « situation minorisée ». Dans un deuxième temps, il sera démontré comment ces dernières gagneraient à se référer à la théorie du leadership transformatif et à ses huit principes (Shields, 2013; 2014). Troisièmement, une recension des écrits portant sur le leadership éducationnel en situation francophone minorisée sera exposée et il sera démontré comment le leadership transformatif, par ses huit principes, s'inscrit dans les styles de leadership déjà recensés. En conclusion, un retour sur les faits réitérera les raisons pour lesquelles le leadership transformatif devrait être développé chez les directions en situation minorisée.

Tout d'abord, avant de préciser le contexte minorisé des écoles francophones au Canada et dans un esprit de transparence, quelques caractéristiques des auteures seront présentées. Carolyn M. Shields, bien que vivant aux États-Unis, est canadienne et sa langue d'origine est l'anglais, le français étant sa langue seconde. Andréanne Gélinas Proulx est aussi canadienne; sa langue d'origine est le français et l'anglais sa langue seconde. Avant d'être professeures d'université en administration scolaire, Carolyn a été enseignante de français langue seconde dans différentes écoles publiques anglophones en Ontario, en Saskatchewan et à Terre-Neuve-et-Labrador; tandis qu'Andréanne a enseigné dans des écoles francophones au Québec, en République togolaise et à l'Île-du-Prince-Édouard, où elle a également été directrice d'école. Les recherches de Carolyn portent sur le leadership des directions d'école qui travaillent avec des populations minorisées (les Navajos du Nouveau-Mexique, les Maoris de la Nouvelle-Zélande, les élèves en situation de pauvreté à Détroit, etc.). Quant à Andréanne, sa thèse de doctorat à l'Université d'Ottawa et ses travaux actuels portent sur la compétence interculturelle des directions d'école.

Écoles francophones au Canada en contexte minorisé

L'expression « communauté de langue officielle en situation minoritaire » est fréquemment employée autant dans la littérature scientifique, par les institutions politiques et scolaires que par les associations en éducation. Elle « [...] s'applique aux communautés des deux langues officielles du Canada en situation minoritaire, soit les communautés francophones dans les provinces et territoires autres que le Québec et les communautés anglophones au Québec » (ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2016). Toutefois, Shields (2013) suggère la locution « contexte minorisé ». En fonction des recherches qu'elle a réalisées, l'auteure mentionne que cette locution permet de faire valoir que le pouvoir normalisé que possèdent les « blancs de classe moyenne » marginalise et exclut souvent ceux qui ne font pas partie de ce groupe, qu'ils soient numériquement minoritaires ou majoritaires. Donc, dans la situation des écoles francophones au Canada hors du Québec, il s'agit d'un contexte minorisé, car le pouvoir normalisé que semblent détenir les anglophones tend à marginaliser les francophones, même si ces derniers se trouvent dans certaines communautés numériquement majoritaires.

Cela dit, sur le plan juridique, la loi sur les langues officielles précise que le français et l'anglais sont les langues officielles du Canada et « [...] ont un statut et des droits et privilèges égaux quant à leur usage dans les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada » (Gouvernement du Canada, 2015a). Sur le plan démographique, en 2011, 23,8 % de la population canadienne parle français régulièrement et souvent à la maison (Statistique Canada, 2011b). Selon le même recensement, dans la province de Québec, la majorité de la population (87 %) parle le français à la maison. Comparativement, dans les autres provinces et territoires canadiens, le français est parlé à la maison par 0,8 % à 33,2 % de la population (Statistique Canada, 2011b). À la lumière de ces statistiques, divers mécanismes sont mis en place pour assurer la pérennité de la francophonie canadienne en contexte minorisé.

Dans cette foulée, les écoles francophones subventionnées par les deniers publics en situation minorisée assurent la vitalité et la pérennité de cette langue (Landry, Allard, & Deveau, 2010) et sont légitimées par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (Gouvernement du Canada, 2015b) qui porte sur les droits à l'instruction dans la langue de la minorité. En 2008, l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) a dénombré 654 écoles francophones en contexte minorisé (ACELF, 2008a).

Ces écoles ont une mission éducative, mais elles permettent aussi de veiller à la construction identitaire, de promouvoir la fierté francophone et de cultiver le sentiment d'appartenance des élèves envers les communautés francophones et acadiennes (p.ex. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011). Cette double mission de l'école complexifie évidemment la tâche des directions d'école (Bouchamma, 2004, p. 75). À ce sujet, Racine (2007) rend compte de cette complexité en nommant : « [...] l'assimilation linguistique, le recul de la langue française au Canada, l'exogamie, l'attraction de la culture anglo-saxonne ou l'acculturation généralisée en faveur de la langue et de la culture majoritaire » (p. 245). À cela s'ajoutent les défis de recrutement et de rétention des élèves au profit des écoles anglophones (Gouvernement de l'Ontario, 2004).

De plus, le travail des directions d'école francophone en contexte minorisé est certainement complexifié par le fait que les élèves de ces écoles semblent moins bien réussir que les élèves des écoles anglophones, du moins pour certaines évaluations standardisées, certaines matières, voire certaines notions (Conseil des ministres de l'Éducation, 2012, 2014; Statistique Canada, 2011a). Par leur analyse, Cormier (2011), Leurebourg (2013) et Weatherall (2011) arrivent aussi à cette conclusion. Devant l'écart de réussite entre les groupes linguistiques, les directions ont le mandat d'améliorer les résultats des élèves et cela suppose de s'attaquer aux causes de l'écart. Cette situation laisse évidemment présager d'autres problématiques auxquelles les directions font face.

À ce propos, le rapport réalisé par Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry (2004), à la suite d'une enquête participative menée par questionnaire auprès de 672 enseignants en milieu minorisé, montre qu'un des défis principaux de l'école francophone constitue le manque « [...] de ressources, tant financières que matérielles, pédagogiques, humaines et technologiques » (p. 20). Quant aux ressources pédagogiques, le rapport précise qu'elles ne sont pas adaptées au contexte spécifique des écoles francophones en situation minorisée. De surcroît, le « milieu anglo-dominant » et le « manque de personnel qualifié » sont des difficultés importantes rencontrées par ces écoles.

Par ailleurs, nous avons été personnellement témoins de l'iniquité, de l'injustice et de la discrimination envers les élèves francophones. Par exemple, certains élèves, en dehors de l'école, subissent de l'intimidation en raison de leur identité. Dalley (2000), Dalley et Cotnam-Kappel (2013) de même que Lamoureux et Cotnam (2012) relèvent d'autres exemples de situations d'injustice et d'exclusion au sein même de l'école dans leurs ouvrages. De plus, des élèves d'écoles francophones ont été instruits dans la

dernière décennie ou sont encore instruits dans des installations jugées inacceptables (Gilbert et al., 2004). D'ailleurs, un jugement de la Cour suprême du Canada rendu en avril 2015 a montré que la Colombie-Britannique ne fournit pas des installations équivalentes aux élèves anglophones par rapport aux élèves francophones et que ces derniers ne bénéficient pas d'une expérience éducative comparable (CSF, 2015). Pour tenter de contrer de telles injustices, des revendications auprès des tribunaux ont également lieu en Saskatchewan, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon (FNCSF, 2015).

De surcroît, à l'école francophone en situation minorisée, on retrouve aussi d'autres groupes minorisés, sur la base de leur origine ethnique, leur orientation sexuelle, leur statut socioéconomique, leur langue d'origine ou celle de leurs parents, leur capacité physique et intellectuelle, etc. Ces sous-groupes sont doublement, voire triplement minorisés (Gérin-Lajoie & Jacquet, 2008). De plus, il semble que cette minorisation multiple puisse entraîner une discrimination plus prononcée à leur égard ainsi que des relations empreintes de rapport de pouvoir (Jacquet, Moore, Sabatier, & Masinda, 2008). Bref, en tenant compte de la diversité qui caractérise ces écoles, force est de constater que le contexte dans lequel les directions exercent leur leadership s'avère être de plus en plus complexe (Gélinas Proulx, IsaBelle, & Meunier, 2014).

De fait, pour que les écoles francophones puissent répondre aux besoins de leurs élèves scolarisés dans un contexte minorisé et pour leur assurer une expérience d'apprentissage dépourvue de discrimination, des chercheurs soutiennent qu'il serait souhaitable que les directions d'école adoptent un style de leadership qui transcende leur réalité socioculturelle (Boudreau, 2014; Godin, Lapointe, Langlois, & St-Germain, 2004; Lapointe, 2002; Leurebourg, 2013; Racine, 2007; Weatherall, 2011). Dans cette foulée, il est nécessaire de définir des profils de leadership des directions d'école adaptés au milieu linguistique minorisé au Canada. À cette fin, nous suggérons le leadership transformatif.

Apport du leadership transformatif

Shields (2010), à la suite d'une recherche empirique, mentionne qu'à la base du leadership transformatif, il est question de justice et de démocratie. Il s'agit de critiquer les pratiques inéquitables et, en revanche, de proposer des solutions, et ce, en soutenant qu'il est possible d'atteindre à la fois un plus grand bien individuel tout comme un bien

commun. Ainsi, une direction d'école pratique un leadership transformatif afin de s'assurer que son organisation est inclusive, équitable et socialement juste (Shields & Sayani, 2005). Shields (2010) s'appuie sur les travaux de Burns (1978), entre autres, de Freire (1970, 1998), d'Aronowitz et Giroux (1985), de Foster (1986) et de Quantz, Rogers et Dantley (1991), pour camper la théorie du leadership transformatif en éducation. D'autres chercheurs, comme Anderson (2004), Brown (2004), Dantley (2003) et Tillman (2005), s'appuient aussi sur les auteurs précédents pour articuler la théorie du leadership transformatif en éducation. Par ailleurs, des chercheurs québécois utilisent cette théorie comme cadre conceptuel pour leur recherche dans les écoles montréalaises en contextes francophone, multiculturel et appauvri (Archambault et Garon, 2013). Enfin, des auteurs comme Anello, Hernandez et Khadem (2014) ont développé leur théorie du leadership transformatif en Bolivie qui comprend sensiblement les mêmes principes de Shields (2013), ce qui rend la théorie décrite par cette dernière encore plus robuste.

Selon Shields (2013), huit principes définissent le leadership transformatif qui s'avère être un mode de vie. Leur interaction est présentée à la figure 1.

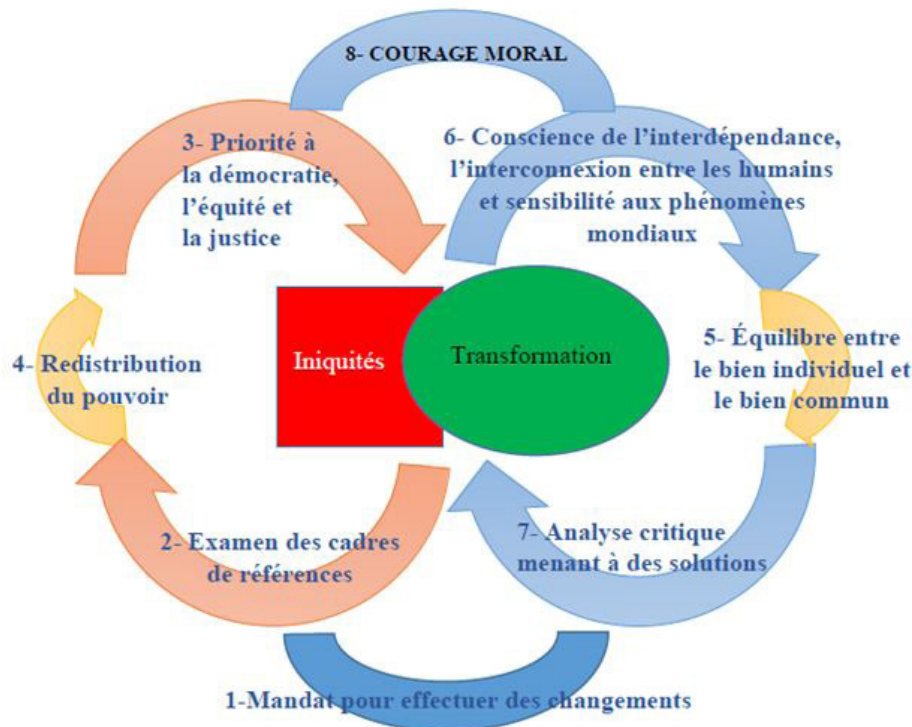


Figure 1. Adaptation française du leadership transformatif de Shields (sous presse)

Plus précisément, le leader scolaire :

1. Accepte le mandat d'effectuer des changements profonds et équitables. Donc, une direction qui perçoit des iniquités, parce qu'elle a analysé son contexte et les enjeux qui y sont reliés, a l'obligation d'apporter des changements et ne tolère pas le statu quo.
2. Examine les cadres de référence de même que les préjugés et déconstruit les cadres de référence (croyances et pratiques) qui perpétuent le statu quo ou la pensée déficitaire (deficit thinking) après avoir reconnu qu'il fallait effectuer des changements. Ainsi, d'abord auprès d'elle-même et ensuite auprès des acteurs scolaires, la direction cherchera à modifier les connaissances et les croyances qui génèrent des inégalités et des injustices pour les reconstruire dans une optique d'équité. Pour ce faire, des conversations courageuses sont nécessaires. Si ce principe n'est pas respecté, il sera impossible de réaliser des changements équitables.
3. Priorise l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice sociale. En fait, il s'agit que la direction accorde de l'importance à ces concepts, car si cela n'est pas fait systématiquement, elle laissera d'autres préoccupations dominer son agenda.
4. Tente d'abolir la distribution inéquitable du pouvoir. Ainsi, des individus ne devraient pas avoir des privilèges que les autres n'ont pas en termes de pouvoir ou de ressources.
5. Met l'accent à la fois sur la réussite de chacun (bien individuel : être scolarisé pour avoir un travail, un bon salaire, etc.) et la réussite de tous (bien commun : une population scolarisée est en meilleure santé, moins criminalisée, etc.).
6. Démontre qu'il existe une interdépendance et une interconnexion entre les humains et sensibilise ses pairs aux phénomènes mondiaux (changement climatique, conflits politiques, distribution inéquitable des ressources, etc.) dans une optique d'éducation à la citoyenneté.
7. Fait preuve de critique par rapport aux pratiques inéquitables et aux désavantages et, en contrepartie, propose des solutions qui apportent de l'espoir. De fait, la direction d'école propose des solutions pratiques et justes à la suite de l'analyse critique des pratiques inéquitables.
8. Fait preuve de courage moral et d'activisme, surtout vis-à-vis de ceux qui veulent maintenir le statu quo, leurs privilèges et le pouvoir. Ainsi, face à la résistance, la direction d'école doit bien se connaître, croire de façon indéfectible en l'équité

et agir avec courage et, pour y arriver, elle a certainement besoin d'éprouver un sentiment d'efficacité.

Notez que les deux premiers principes se réalisent avant les autres. Toutefois, l'ordre des autres principes importe peu, car ils font partie d'un tout et sont interconnectés. Bref, ces principes pourraient guider les directions d'école francophone en contexte minorisé. D'ailleurs, Shields (2010) mentionne que le leadership transformatif lie de façon inextricable l'éducation, le leadership éducationnel et le contexte social dans lequel ils sont compris.

Concrètement, en contexte francophone minorisé, les directions d'école auraient avantage à mettre de l'avant tous les principes du leadership transformatif pour remplir leurs missions. D'abord, à titre d'exemple, le premier principe mériterait d'être activé afin d'améliorer la réussite des élèves des écoles francophones qui injustement réussissent moins bien que les élèves des écoles anglophones dans le cadre de certaines évaluations et de certaines matières. Cela impliquerait que la direction d'école sensibilise les différents acteurs du système d'éducation aux injustices qu'elle perçoit, subies par les élèves, comme le fait de ne pas avoir des installations scolaires de même qualité que celles dont bénéficient les élèves anglophones ou de ne pas offrir les mêmes services éducatifs, puisque des ressources pédagogiques inadaptées à ce contexte sont utilisées. Ce même principe devrait être opérationnalisé lorsque certains sous-groupes dans l'école, comme les élèves issus de couples exogames ou de l'immigration, subissent différentes formes de discrimination. Bref, le fait d'analyser et de comprendre son milieu permet à la direction d'envisager et d'entreprendre des changements équitables profonds.

Toutefois, en concomitance avec le premier principe, il importe d'actualiser le deuxième, car des directions d'école qui passeraient trop rapidement à l'action, sans avoir cherché à déconstruire leurs propres cadres conceptuels inéquitables et ceux des différents acteurs de l'éducation qui les entourent, pourraient échouer dans leurs efforts pour réaliser des changements. Toujours concernant le deuxième principe, il est possible que la direction d'école ait à déconstruire des cadres conceptuels ou des pratiques chez des enseignants qui vont à l'encontre de la promotion du français et des valeurs de l'école, comme l'utilisation de systèmes d'émulation qui punissent les élèves qui ne s'expriment pas dans cette langue. Il pourrait aussi être pertinent d'avoir des conversations courageuses sur le racisme, l'homophobie ou d'autres formes de discrimination que peuvent subir certains sous-groupes de l'école.

En fonction du troisième principe, la direction a intérêt à mettre en priorité les éléments soulevés dans le cadre des premier et deuxième principes. De plus, la protection et la valorisation de la langue française sont certes des priorités de l'école francophone qui peut se traduire, entre autres, par l'exigence que les communications à l'école et avec les parents se déroulent en français; mais pour y arriver, la direction d'école a tout intérêt à prendre en charge la valorisation de la langue dans la communauté et la francisation du parent anglophone des couples exogames. Une pléiade d'autres exemples de pratiques des directions d'école dans ce sens est présentée sur le site veltic.ca (IsaBelle, Weatherall, & Gélinas Proulx, 2011). En outre, il est souhaitable que la direction priorise des pratiques d'enseignement qui valorisent les variations de la langue et les cultures francophones, de même que les rapports entre l'école et les communautés.

Ayant en tête le quatrième principe, il est légitime de se demander si les élèves franco-canadiens dits « de souche » ont plus de privilèges que les Néo-Canadiens ou les élèves issus de l'immigration de deuxième génération dans les écoles francophones. En effet, ces écoles accordent-elles une place à leurs cultures, leurs langues d'origine, ou bien préconisent-elles seulement une culture française folklorique figée et une seule langue au détriment des autres ? Pour ce même principe, la direction devrait aussi pouvoir remettre en question certaines politiques développées par des groupes anglophones (ex. : ministères de l'Éducation) qui lui sont imposées. Dans cet ordre d'idées, le combat que livre la Commission scolaire francophone du Yukon contre le ministère de l'Éducation du Yukon pour la pleine gestion scolaire s'inscrit dans ce quatrième principe (FNCSF, 2015).

Le cinquième principe peut, entre autres, se traduire par la promotion de l'école francophone en tant qu'institution pouvant à la fois permettre aux élèves d'être bilingues (bien privée) et favoriser la vitalité de la communauté francophone (bien commun). Qui plus est, dans une optique de bien commun, la direction pourrait inviter les familles d'élèves ayant droit à l'instruction en langue française à fréquenter l'école francophone malgré le fait que sa situation ne soit pas toujours enviable, comme cela a été démontré plus tôt, et ce, afin d'assurer la pérennité de la communauté francophone. En d'autres mots, tout en indiquant que des démarches sont entreprises pour corriger les iniquités qui sont inacceptables, l'argument du bien commun devrait être présenté aux parents qui n'envoient pas leur enfant à l'école francophone à cause de problématiques liées à la : « Qualité du programme ou de l'école », « Proximité de l'école » ou « Disponibilité de l'école » (Statistique Canada, 2011).

En lien avec le sixième principe, l'école francophone a déjà été accusée de faire preuve de repli sur elle-même pour protéger son identité (ACELF, 2008b). De fait, le sixième principe force la direction à prendre des mesures pour amener l'école à se décentrer.

Enfin, le septième principe conduit la direction à trouver des solutions aux problèmes identifiés dans son école en milieu linguistique minorisé et le huitième exige qu'elle démontre du courage vis-à-vis de l'adversité ou de la résistance rencontrée.

Il semble, tout compte fait, nécessaire de développer le leadership transformatif (Shields, 2013) chez les directions d'école francophone en contexte minorisé, et ce, afin qu'elles défendent l'ensemble de leurs élèves face aux injustices, à l'iniquité et à la discrimination. À l'aide des huit principes mis de l'avant par cette théorie, elles seraient mieux équipées pour favoriser la pérennité de la francophonie canadienne et la justice sociale pour tous les élèves, peu importe la « race », l'origine ethnique, la langue d'origine, la religion, la situation financière de leurs parents, l'orientation sexuelle, etc. D'ailleurs, une analyse de la littérature portant sur le leadership en contexte minorisé permet de constater que plusieurs principes du leadership transformatif sont évoqués.

Analyse des cadres conceptuels existants

Des modèles, des définitions et des études portant sur le leadership des directions d'école en contexte francophone minorisé seront présentés, et ce en ordre chronologique, pour montrer l'évolution du champ d'études et les apports des travaux des uns et des autres. De plus, l'analyse des écrits sera faite sur la base des huit principes du leadership transformatif de Shields (2013, 2014).

Premièrement, évoquons le travail de Lapointe (2002) qui a eu une grande influence sur ceux de ses successeurs, soit son modèle hypothétique de leadership éducatif en milieux linguistiques minoritaires. Ce modèle pyramidal à cinq niveaux souligne l'importance de comprendre l'environnement scolaire afin que la direction d'école puisse intervenir adéquatement. Les premier et deuxième niveaux distinguent le leadership des directions en contexte minorisé de celui exercé en situation majoritaire. Toutefois, quelques caractéristiques du milieu linguistique minorisé teintent les trois derniers niveaux qui correspondent à des théories du leadership développées par des chercheurs

principalement anglo-saxons. Le premier niveau, soit le leadership de compétence, sous-entend que la direction a une grande connaissance de la problématique particulière de son école et une compréhension qui mène à un engagement envers la mission de l'école. Ce leadership de compétence est évoqué dans le **premier principe** de Shields (2013), car avant d'effectuer des changements profonds, il importe d'analyser et de comprendre son milieu. Par ailleurs, cette compétence développée au premier niveau permet à la direction, à un deuxième niveau, de ressentir un sentiment de maîtrise et de partager ses connaissances avec son personnel, ce que Lapointe nomme le leadership d'*autoempowerment* (sentiment de contrôle et d'autoefficacité). À ce niveau se tissent aussi les liens avec le **deuxième principe** de Shields, soit la capacité de la direction (à condition qu'elle se sente minimalement compétente) de remettre en question les croyances et de déconstruire les cadres de référence qui perpétuent les iniquités. De plus, le **huitième principe** (avoir un courage moral) nécessite certainement un sentiment d'efficacité. Le troisième niveau de Lapointe, soit le leadership partagé, signifie que la direction d'école développe avec son personnel une vision de l'école qui reflète le désir de protéger la langue et les cultures francophones. Cependant, en 2007, Lapointe a remis en question la pertinence de ce niveau et suggère plutôt que la direction passe directement aux quatrième et cinquième niveaux (Weatherall, 2011). Le quatrième niveau est réservé au leadership transformationnel issu des travaux de Burns (cité dans Lapointe, 2002) qui demande aux leaders de jouer un rôle de modèle et qui implique de favoriser l'*empowerment* du personnel de l'école et de la communauté par rapport à la mission de l'école. Au passage, mentionnons que le leadership transformatif prend aussi racine dans les travaux de Burns (1978, cité dans Shields, 2010). Finalement, le leadership moral de Sergiovanni (1992) ou éthique de Starratt, tous deux cités dans Lapointe (2002), constitue le cinquième niveau qui suppose que la direction d'école a un profond respect des autres, qu'elle critique l'intolérance et fait la promotion des valeurs universelles. Il sera expliqué plus loin comment le leadership éthique s'inscrit dans le leadership transformatif.

Dans la même veine, Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004) ont étudié le leadership de directions d'école en contexte linguistique minorisé du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse. Il semble que les directions participantes privilégient un leadership éthique, suivi du leadership lié au patrimoine vivant, constituant un modèle théorique de leadership qui a émergé de leurs données. Enfin, les directions interrogées mentionnent le leadership transformationnel,

tel que défini par Burns (1978, cité dans Godin et al., 2004), et le leadership transactionnel, associé au leadership participatif décrit par Owen (1998, cité dans Godin et al., 2004). Les résultats de cette étude montrent que le leadership éthique est prédominant dans le discours des participants. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Héon, Lapointe et Langlois (2007) vont dans le même sens et rappelons que Lapointe (2002) le plaçait au sommet de son modèle pyramidal. Plus précisément :

La pratique de gestion en éducation basée avant tout sur un profond respect de la personne humaine se nomme leadership moral (Sergiovanni, 1992) ou éthique (Shields, 2003; Starratt, 1991; Langlois, 2002). Selon cette manière de voir, chaque action ou décision prise a une influence sur la vie des gens, et il importe d'évaluer cette influence avant d'agir. De plus, il est essentiel de laisser les membres de l'organisation choisir librement et en toute connaissance de cause leur niveau de participation et d'engagement. Les valeurs préconisées sont le respect des personnes dans leur intégralité, la prise en compte des inégalités sociales et la prépondérance des moyens sur les fins. La pratique d'un tel leadership permettrait de créer un climat scolaire véritablement encourageant et respectueux, tant pour les élèves que pour le personnel (Godin et al., 2004, p. 67).

Il est possible de faire des recoupements avec les huit principes du leadership transformatif. L'éthique de la critique s'inscrit clairement dans les pratiques de la critique (**principe 7**), du courage moral (**principe 8**) et de « la prise en compte des inégalités sociales » (**principes 3 et 4**). De plus, le passage suivant : « chaque action ou décision prise a une influence sur la vie des gens » a un lien avec le **sixième principe** qui stipule que la direction démontre l'interdépendance et l'interconnexion entre les humains. De façon générale, le leadership transformatif est profondément ancré dans le leadership éthique; en fait, le leader transformatif doit nécessairement faire preuve d'éthique pour éliminer les iniquités, aspect déjà mentionné par Burns en 1978. Outre le leadership éthique, les participants de l'étude de Godin et al. (2004) concluent que les directions en contexte minorisé démontrent un leadership lié au patrimoine vivant. Ce leadership suppose :

[...] un sentiment transgénérationnel en matière de protection de la langue et de la culture françaises. Ce sentiment n'est pas tourné vers le passé, mais plutôt vers l'avenir. Les personnes y expriment une conscience du monde sans frontières dans

lequel les jeunes francophones vivent aujourd'hui et du caractère multiculturel de la francophonie canadienne. Les directrices et les directeurs d'école sentent qu'ils peuvent et doivent guider les jeunes vers un avenir où leur patrimoine francophone sera bien vivant (Godin et al., 2004, p. 73).

Selon cette définition, la direction a pour rôle de faire vivre les héritages français au Canada, afin qu'ils ne constituent pas seulement un ensemble de souvenirs et d'artéfacts. De plus, la direction doit démontrer qu'elle protège la langue et les cultures françaises tout en démontrant qu'elle s'adapte à la francophonie canadienne d'aujourd'hui, qui est diversifiée sur le plan culturel (Lapointe, Langlois, & Godin, 2005). Des ressemblances avec le leadership transformatif peuvent également être constatées. D'une part se tissent des liens avec le **cinquième principe**, c'est-à-dire que l'école a pour but de protéger un bien commun, soit la langue et les cultures de la francophonie. D'autre part, la « conscience du monde sans frontières dans lequel les jeunes francophones vivent aujourd'hui » s'approche du **sixième principe**, soit que la direction démontre l'interdépendance et l'interconnexion entre les humains et sensibilise ses pairs aux phénomènes mondiaux (Shields, 2013).

Selon Racine (2007), les pratiques du leadership des directions d'école en contexte minorisé sont, entre autres, axées sur les rapports école-communautés, c'est-à-dire :

[...] les directions encouragent l'enseignement ainsi que l'apprentissage de l'histoire et de la culture de la communauté, tout en sensibilisant sur les enjeux associés au contexte linguistique et culturel minoritaire. [...] Elles incitent également les enseignants à sensibiliser les élèves sur la vie de la communauté en suivant l'actualité dans les médias, en consultant les statistiques, les bases de données, les rapports sur les industries, le marché de l'emploi, etc. Les directions invitent aussi les enseignants à adapter leur enseignement aux caractéristiques, aux valeurs et aux aspirations de la communauté (p. 252–253).

Ce résultat découle d'une recherche auprès de directions d'école franco-ontarienne qui a permis à Racine (2007) de construire un modèle du leadership éducatif des directions d'école en milieux linguistique et culturel minoritaires. Cet élément de son modèle est le trait distinctif propre au leadership en milieu minorisé, outre la finalité de la construction

identitaire qui fait également partie de son modèle. On reconnaît dans cet extrait : le **deuxième principe** de Shields (2013) parce que la direction tente de déconstruire les cadres de référence par son action à sensibiliser les enseignants; le **sixième principe**, puisqu'il est question de reconnaître les enjeux tout en proposant des alternatives; et le **septième principe**, puisqu'il s'agit d'éducation à la citoyenneté.

En 2011, Weatherall propose de combiner le modèle hypothétique de Lapointe (2002) et celui de Godin et al. (2004) pour en faire un seul modèle pyramidal. Dans cette foulée, à la base de la pyramide, au niveau 1, on retrouve le leadership de compétence. Au second niveau, il est question du leadership d'efficacité personnelle qui réfère au leadership d'*autoempowerment* de Lapointe (2002) de même qu'à la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2007). Le troisième niveau consiste au leadership lié au patrimoine vivant de Godin et al. (2004). En fait, « le leader aurait un sentiment de fierté envers sa langue et aurait aussi le sentiment, le désir, de vouloir transmettre les valeurs culturelles et linguistiques aux nouvelles générations » (Weatherall, 2011, p. 78). Aux quatrième et cinquième niveaux, on retrouve respectivement le leadership transformationnel et le leadership moral. Les principes de Shields (2013) mentionnés précédemment pour l'analyse du modèle de Lapointe (2002) et des résultats de Godin et al. (2004) s'appliquent ici.

En 2011, le ministère de l'Éducation de l'Ontario décrit le leadership en contexte scolaire francophone :

Le leadership est ici globalement entendu comme [la] capacité de se poser en modèle, en porte-parole du mandat de l'école de langue française et des valeurs du conseil catholique ou public. [...] La réflexion et la compréhension des enjeux linguistiques et culturels au sein de l'école et de la communauté francophone dans sa diversité servent de base au développement du leadership en milieu scolaire qui est ici vu comme une prise de conscience. C'est par souci de changement que le personnel scolaire s'engage dans une telle démarche auprès des élèves, des parents, des autres membres du personnel scolaire et de la communauté au sens large. Si le leadership relève de tous les membres du personnel scolaire, il est du ressort de la direction et de la direction adjointe de le partager et d'assumer la part qui lui revient afin d'assurer la synergie entre tous les membres du personnel scolaire. Le leadership de la direction et de la direction adjointe est la clé du succès

de l'école, tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de la construction identitaire (p. 35 et 36).

Certes, à partir de cette description, des liens peuvent être tissés avec le modèle de Lapointe (2002), soit de comprendre l'environnement de l'école francophone et ses enjeux (leadership de compétence), d'opter pour un leadership partagé et, finalement, de démontrer un leadership transformationnel en servant de modèle. De plus, le leadership ancré dans un patrimoine vivant est aussi présent dans cette description, car le mandat de l'école, qui est la protection de la langue et des valeurs tout en ayant conscience de la diversité de la communauté francophone, est réitéré. De fait, cette définition du ministère rejoint le travail effectué par Weatherall (2011) de même que les **principes 1, 2, 5, 8** du leadership transformatif de Shields (2013).

En 2012, dans ses travaux sur le concept d'École communautaire citoyenne pour le contexte minorisé, la Table nationale sur l'éducation, qui regroupe 12 organismes dont la Fédération nationale des conseils scolaires francophones, soumet un cadre de référence dans lequel est proposé un leadership pour favoriser l'émergence de l'École communautaire citoyenne au sein des communautés francophones et acadiennes du Canada, soit le leadership éthique et mobilisateur. Il est précisé que ce dernier

[...] implique d'intégrer les cinq pratiques suivantes : 1. Être un modèle d'authenticité. 2. Véhiculer la vision et l'inspirer. 3. Intégrer l'enquête, le dialogue et l'apprentissage continu – apprendre et s'améliorer. 4. Mobiliser dans l'action. 5. Entretenir le sens de la communauté (p. 16).

Les principes du leadership transformatif se retrouvent encore ici. D'abord, le **premier principe** est sollicité pour réaliser ce changement, et le **cinquième**, puisqu'il est question de la protection collective du bien commun.

Plus récemment, Leurebourg (2013) a précisé les trois rôles des directions d'école francophone : (1) gestionnaire de l'activité éducative (supervision pédagogique et de la réussite scolaire des élèves); (2) intendant (gestion des ressources humaines, matérielles, financières) et (3) promoteur de la langue française et des cultures francophones. Ce dernier rôle qui caractérise précisément le contexte minorisé signifie : « [...] différentes tâches, notamment celle de servir la culture francophone, qu'accomplit la direction d'école pour promouvoir la langue et assurer la survie de la culture française en relation

avec la communauté, avec l'école et avec les parents » (Leurebourg, 2013, p. 285). Bref, il s'agit de développer le goût d'apprendre et de vivre en français chez les élèves. Ce rôle vient renforcer la pertinence d'un leadership ancré dans un patrimoine vivant et de mettre l'accent sur le bien commun stipulé dans le leadership transformatif (**principe 5**).

Enfin, Boudreau (2014) s'est aussi intéressée au leadership des directions d'école francophone au Nouveau-Brunswick, et ce, sous l'angle de la créativité perçue dans les propos de certaines directions participantes. Boudreau, en parlant du leadership créatif, mentionne que c'est « la capacité d'une direction d'école d'aspirer à des idées nouvelles pour mieux répondre aux besoins complexes, présents et futurs, dans un contexte continuellement influencé par le changement » (p. 47). Le leadership créatif, dans la recherche de Boudreau, ne semble donc pas prédominant dans les propos des participants. Toutefois, la chercheuse soutient qu'il devrait être davantage considéré par les décideurs en éducation pour la formation des directions en contexte minorisé. Qui plus est, elle mentionne : « il nous semble que le style qui fait davantage appel à la notion de créativité est celui du leadership transformatif. Il s'agit d'une approche où la personne entreprend les actions autrement pour atteindre une équité et une justice sociale » (p. 125). Bref, en mettant de l'avant la créativité chez les directions, Boudreau préconise par le fait même le **septième principe** du leadership transformatif, soit critiquer les pratiques inéquitables et proposer des solutions.

En somme, à partir de la recension des écrits, des liens ont pu être faits avec le leadership transformatif et ses huit principes, tels que définis par Shields (2013), ce qui semble démontrer qu'il s'agit d'une piste intéressante à explorer pour les directions d'école francophone en contexte minorisé.

Conclusion

En conclusion, plusieurs liens sont apparus entre la littérature portant sur le leadership en contexte minorisé des écoles francophones et la théorie du leadership transformatif de Shields (2013). Cependant, bien que les modèles présentés précédemment semblent appropriés en contexte francophone minorisé, aucun ne met en relation les huit principes de Shields. En d'autres mots, les modèles précédents ne donnent pas tous les outils théoriques nécessaires aux directions d'école pour assurer une plus grande justice sociale

envers les élèves des écoles francophones en contexte minorisé au Canada. Or, le leadership transformatif pourrait pallier cette lacune.

Par ailleurs, ce style de leadership ne devrait pas seulement être développé par les directions d'école, mais aussi par d'autres leaders du système scolaire, comme les surintendants de l'éducation, les directions générales, les élus scolaires (p. ex. : les commissaires de commissions scolaires, les conseillers scolaires de conseils scolaires, les membres du Conseil d'éducation de districts scolaires), les preneurs de décision dans les différents ministères d'éducation, afin que des changements profonds et équitables surviennent pour favoriser la réussite scolaire et l'émancipation des élèves en contexte minorisé, car c'est souvent à leur palier que les changements sont initiés ou soutenus.

La théorie du leadership transformatif pour le milieu scolaire francophone minorisé du Canada suggérée dans cet article aura cependant à être démontrée par des recherches empiriques auprès des acteurs de l'éducation concernés. Par exemple, des directions d'école devraient être consultées afin de vérifier si cette théorie répond à leurs besoins. Une fois vérifiée, cette théorie pourrait devenir un outil fort utile pour la formation des futures directions d'école et pour la formation continue de celles qui sont actuellement en poste, de même qu'un outil pertinent pour que les directions puissent accomplir leur rôle en contexte minorisé.

Finalement, nous réitérons que le leadership transformatif (Shields, 2013) semble être une théorie pertinente pour les directions d'école francophone en contexte minorisé au Canada, et ce, pour répondre aux besoins de tous leurs élèves. Principalement, le leadership transformatif met l'accent sur la justice sociale et les questions d'équité, de démocratie et d'inclusion. Le leadership transformatif s'avère donc une piste nécessaire à étudier.

Références

- Anderson, G. L. (2004). William Foster's legacy: Learning from the past and reconstructing the future. *Educational Administration Quarterly*, 40(2), 240–258.
- Anello, E., Hernandez, J., & Khadem, M. (2014). *Transformative leadership: Developing the hidden dimension*. Houston, TX: Harmony Equity Press.
- Archambault, J., & Garon, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration and Management*, 41(2), 49–66.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF. (2008a). *Carte des écoles francophones*. Repéré au : <http://www.acelf.ca/outils-pedagogiques/carte-ecoles-francophones.php>
- Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF. (2008b). *Réflexion sur la diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada* (Document élaboré dans la foulée du 60e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française). Repéré au : http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Reflexion-diversite-culturelle.pdf
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France: DeBoeck Université.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62–78.
- Boudreau, L. C. (2014). *Comprendre le leadership des directions d'écoles en milieu francophone minoritaire : Leadership, formation et créativité* (Thèse de doctorat non publiée) Université de Moncton, NB.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77–108.

- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2012). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE*. Repéré au : http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_FR_Web.pdf
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2014). *Programme pancanadien d'évaluation - PPCE de 2013*. Repéré au : <http://fr.scribd.com/doc/242165437/PCAP-2013-Public-Report-FR-pdf>
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF). (2015). *Jugement de la Cour suprême du Canada : victoire pour les francophones en matière d'éducation*. Repéré au : <https://www.csf.bc.ca/nouvelles/jugement-de-la-cour-supreme-du-canada-victoire-pour-les-francophones-en-matiere-deduction/>
- Cormier, M. (2011). Au premier plan : les enfants ou les résultats ? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7–25.
- Dalley, P. (2000). *L'enseignante, agente de développement en Acadie du Nouveau-Brunswick* (thèse de doctorat) Université de Toronto. Repéré au : http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0022/NQ49849.pdf
- Dalley, P., & Cotnam, M. (2013). Vers une pédagogie des droits et de la citoyenneté mondiaux de l'enfant en Ontario français, *Revue d'éducation*, 3(2), 4–5.
- Dantley, M. (2003). Critical spirituality: Enhancing transformative leadership through critical theory and African American prophetic spirituality. *International Journal of Leadership in Education*, 6(1), 3–17.
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF). (2015). *Causes actuelles*. Repéré au : <http://fnscf.ca/education-en-langue-francaise-elf/droits-de-gestion-scolaire/causes-actuelles/>
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Herder & Herder.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gélinas Proulx, A., IsaBelle, C., & Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la

- diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-88. Repéré au : <http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/issue/view/8>
- Gérin-Lajoie, D., & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25–43.
- Gilbert, A., Letouzé, S., Thériault, J. Y., & Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone* (rapport présenté à la fédération canadienne des enseignantes et des enseignants). Repéré au : <http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Lesd%C3%A9fisdeenseignementRapportfinalfran%C3%A7ais.pdf>
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L., & St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18, 63–76.
- Gouvernement de l'Ontario (2004). *L'aménagement linguistique : une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. Ontario : Imprimeur de la Reine pour Ontario. Repéré au : <https://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- Gouvernement du Canada. (2015a). *Loi sur les langues officielles*. Repéré au : <http://lois.justice.gc.ca/fra/lois/O-3.01/>
- Gouvernement du Canada. (2015b). *Charte canadienne des droits et libertés*. Repéré au : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- Héon, L., Lapointe, C., & Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Recherches féministes*, 20(1), 83–99.
- IsaBelle, C., Weatherall, L., & Gélinas Proulx, A. (2011). Le dispositif VeltIC : pour les leaders scolaires de la francophonie canadienne pluriethnique. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*. Winnipeg, MB: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C., & Masinda, M. (2008). *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en*

- Colombie-Britannique*. Vancouver Research on Immigration and Integration in the Metropolis, RIIM, Working Paper Series.
- Lamoureux, S. A. & Cotnam, M. (2012). *Prendre sa place. Parcours et trajectoires identitaires en Ontario français*. Ottawa, ON: David.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* (Rapport réalisé par l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques). Repéré au : http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois, & C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 37–48). Montréal, QC: Chenelière-McGraw/Hill.
- Lapointe, C. (2007). *Modèle encore à jour?* [capsule vidéo]. Repéré au : <http://www.veltic.ca/lapointe.php>
- Lapointe, C., Langlois, L., & Godin, J. (2005). The leadership of heritage: Searching for a meaningful theory in official-language minority settings. *Journal of School Leadership*, 15(2), 143–158.
- Leurebourg, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 272–297. Repéré au : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/1548/1599>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *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*. Repéré au : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/teacher.html>
- Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. (2016). *Communauté de langue officielle en situation minoritaire*. TERMIUM Plus®, la banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada, Bureau de la traduction, Gouvernement du Canada. Repéré au : <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&i=1&index=frt&srchtxt=communaute%20langue%20officielle%20minoritaire>

- Quantz, R. A., Rogers, J., & Dantley, M. (1991). Rethinking transformative leadership: Toward democratic reform of schools. *Journal of Education*, 173(3), 96–118.
- Racine, I. (2007). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario* (Thèse de doctorat) Université d'Ottawa.
- Shields, C. M., & Sayani, A. (2005). Leading in the midst of diversity: The challenge of our times. Dans F. W. English (dir.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (p. 380–406). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York, NY: Routledge.
- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. Dans I. Bogotch & C. M. Shields (dir.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (p. 323 à 339). Springer: International Handbooks of Education.
- Shields, C. M. (2016). *Transformative leadership: A primer*. New York, NY: Peter Lang.
- Statistique Canada. (2011a). *Profil des élèves et des écoles des groupes linguistiques minoritaires au Canada : résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2009* (No 81-595-M au catalogue — No 092). Repéré au : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2011092-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2011b). *Le français et la francophonie au Canada : langue, recensement de la population de 2011*. Repéré au : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.pdf (no 98314X2011003).
- Table nationale sur l'éducation. (2012). *École communautaire citoyenne. Cadre de référence pour l'émergence de l'École communautaire citoyenne au sein des communautés francophones et acadiennes du Canada*. Ottawa, ON: Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. Repéré au : http://fnscf.ca/wp-content/uploads/2014/05/ECC_cadre_reference_final1.pdf

- Tillman, L. C. (2005). Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), 609–629.
- Weatherall, L. (2011). *Le leadership en milieu minoritaire franco-canadien : l'apport du dispositif Veltic* (Thèse de maîtrise) l'Université d'Ottawa, ON.