

**Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

**Conciliation of principals' leadership in the minority Francophone context and in a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity**

**Conciliación del liderazgo de las direcciones de escuela en contexto francófono minoritario y en contexto de diversidad etnocultural, lingüística y religiosa**

Jean-Sébastien Landry and Andréanne Gélinas-Proulx

Volume 46, Number 1, Spring 2018

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1047138ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1047138ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

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

Article abstract

School principals face many issues in minority the Francophone context in Canada. It goes without saying that in this environment, principals need to exercise distinctive leadership. Growing ethno-cultural, linguistic and religious diversity is also being observed in the schools. As a result, many studies state that principals also need to exercise distinctive leadership in order to foster the inclusion of ethno-cultural, linguistic and religious diversity. We argue that the principals of schools in both a minority Francophone context and a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity must, in addition to their administrative and pedagogical duties, reconcile their role of validating, transmitting and protecting the French language and Francophone cultures and the inclusion of ethno-cultural, linguistic and religious diversity. We therefore propose a theoretical discussion on the type of leadership that needs to be exercised to ensure this conciliation. Finally, we propose a theoretical model for the conciliation of principals' leadership in the minority Francophone context and in a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity.

# Conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

**Jean-Sébastien LANDRY**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Andréanne GÉLINAS-PROULX**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Les directions d'école font face à de nombreux enjeux en contexte francophone minoritaire au Canada. Dans cet environnement, il va sans dire que les directions d'école doivent exercer un leadership particulier. De plus, une diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse grandissante s'observe dans ces écoles. Dès lors, plusieurs études affirment que les directions d'école doivent aussi exercer un leadership particulier afin de permettre l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Nous argumentons que les directions des écoles qui se trouvent à la fois en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse doivent, en plus des tâches administratives et de nature pédagogique, concilier leur rôle de valorisation, transmission et protection de la langue

française et des cultures francophones et l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Nous proposons donc une discussion théorique sur la nature du leadership à exercer pour assurer cette conciliation. Nous proposons finalement un modèle théorique de la conciliation du leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

---

## ABSTRACT

### **Conciliation of principals' leadership in the minority Francophone context and in a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity**

Jean-Sébastien LANDRY, University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada  
Andréanne GÉLINAS-PROULX, University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

School principals face many issues in minority the Francophone context in Canada. It goes without saying that in this environment, principals need to exercise distinctive leadership. Growing ethno-cultural, linguistic and religious diversity is also being observed in the schools. As a result, many studies state that principals also need to exercise distinctive leadership in order to foster the inclusion of ethno-cultural, linguistic and religious diversity. We argue that the principals of schools in both a minority Francophone context and a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity must, in addition to their administrative and pedagogical duties, reconcile their role of validating, transmitting and protecting the French language and Francophone cultures and the inclusion of ethno-cultural, linguistic and religious diversity. We therefore propose a theoretical discussion on the type of leadership that needs to be exercised to ensure this conciliation. Finally, we propose a theoretical model for the conciliation of principals' leadership in the minority Francophone context and in a context of ethno-cultural, linguistic and religious diversity.

---

## RESUMEN

### **Conciliación del liderazgo de las direcciones de escuela en contexto francófono minoritario y en contexto de diversidad etnocultural, lingüística y religiosa**

Jean-Sébastien LANDRY, Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá  
Andréanne GÉLINAS-PROULX, Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Las direcciones escolares confrontan varios retos en el contexto francófono minoritario en Canadá. En este entorno, es claro que las direcciones escolares deben ejercer

un liderazgo particular. Además, se observa una diversidad etnocultural, lingüística y religiosa cada vez mayor. Nuestro argumento es que las direcciones de escuela que se localizan en un contexto minoritario y de diversidad etnocultural, lingüística y religiosa, además del trabajo administrativo y pedagógico, deben conciliar su rol con la valorización, la transmisión y la protección de la lengua francesa y de las culturas francófonas así como con la inclusión de la diversidad etnocultural, lingüística y religiosa. Proponemos una discusión teórica sobre la naturaleza del liderazgo que deberá ejercerse para asegurar dicha conciliación. Finalmente proponemos un modelo teórico de la conciliación del liderazgo de las direcciones escolares en contexto francófono minoritario y en contexto de diversidad etnocultural, lingüística y religiosa.

---

## INTRODUCTION

Au Canada, de nombreuses communautés francophones sont en minorité comparativement aux communautés anglophones. Dans ce contexte, plusieurs recherches considèrent les écoles francophones comme la pierre angulaire des communautés pour assurer la vitalité linguistique et culturelle francophone. Dans les pages qui suivent, nous traiterons des enjeux liés au contexte francophone minoritaire (CFM) ainsi que de l'influence de ces enjeux sur le rôle et le leadership des directions d'école. Nous verrons également que ces communautés baignent de plus en plus dans un contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (ELR). Nous savons déjà que les directions d'école doivent jouer un rôle additionnel en CFM. De même, au regard de la diversité ELR des écoles en CFM, les communautés francophones semblent confier aux directions d'école le rôle d'inclure la diversité ELR, ce qui leur demande alors d'exercer un leadership particulier. Ainsi, quelle forme de leadership les directions d'école devraient-elles exercer pour répondre aux enjeux du CFM et du contexte de diversité ELR? Nous proposons alors une discussion sur la nature du leadership que les directions d'école doivent exercer pour concilier leurs rôles contradictoires relatifs au CFM et au contexte de diversité ELR. Nous proposons finalement un modèle théorique de la conciliation du leadership des directions d'école en CFM et en contexte de diversité ELR.

## ENJEUX EN CONTEXTE FRANCOPHONE MINORITAIRE ET EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, LINGUISTIQUE ET RELIGIEUSE

Les communautés francophones en CFM au Canada vivent des réalités particulières. Entre autres, l'école y joue un rôle important, ce qui a des implications pour les directions d'école. Or les changements démographiques qui accroissent la diversité ELR dans les écoles francophones canadiennes en CFM ont aussi des implications sur le rôle des directions d'école. Posons alors notre regard sur ces enjeux.

### Enjeux en contexte francophone minoritaire au Canada

Au Canada, les francophones sont minoritaires comparativement aux anglophones à l'extérieur du Québec (Landry, Allard et Deveau, 2010). Ces francophones sont donc dans un CFM. À titre d'exemple et selon le dernier recensement de Statistique Canada (2017), en dehors du Québec, l'anglais est de loin la langue le plus souvent utilisée à la maison par les Canadiennes et Canadiens: 80,01 % (21 380 680 personnes) contre 2,13 % (568 135 personnes) pour le français. En conséquence, ce contexte minoritaire mène naturellement à l'assimilation linguistique et culturelle (Landry *et al.*, 2010).

Landry *et al.* (2010) ainsi que Racine (2008) recensent de nombreux facteurs qui contribuent à l'affaiblissement de la vitalité linguistique et culturelle francophone au Canada: l'augmentation des familles exogames<sup>1</sup>, la décroissance de la démographie francophone, le faible taux de natalité chez les francophones, la dispersion de la minorité francophone en raison de l'urbanisation et de l'effet de la mondialisation. Ainsi, ces facteurs contribuent à accroître la présence de la langue anglaise et des cultures anglophones et accentuent le rapport de force entre les communautés francophones et anglophones en CFM (Landry *et al.*, 2010). De plus, un prestige plus grand accordé à la langue majoritaire, l'utilisation des médias dans la langue de la majorité, les communications interpersonnelles en grande proportion dans la langue majoritaire et un capital politique moindre dans la langue de la minorité sont aussi des facteurs qui contribuent au bilinguisme soustractif<sup>2</sup> et qui occasionnent la perte de la langue de la minorité (Landry *et al.*, 2010). En conséquence, des tensions identitaires se font sentir chez les élèves fréquentant des écoles francophones en CFM en raison de ce rapport de force entre les cultures anglophones et francophones, complexifiant ainsi leur construction identitaire (Cormier, 2005; Landry, 2015; Landry *et al.*, 2013; Pilote et Magnan, 2008). Il est donc clair que les communautés en CFM vivent des enjeux et des inquiétudes qui leur sont propres et qui demandent à l'école de jouer un rôle important.

- 
1. « Les mariages entre membres de groupes linguistiques ou culturels différents » (Landry *et al.*, 2010, p. 45).
  2. L'apprentissage d'une langue au détriment d'une autre.

## Rôle de l'école francophone afin d'assurer la vitalité linguistique et culturelle en contexte francophone minoritaire

Plusieurs auteures et auteurs considèrent l'école comme la « pierre angulaire » de la vitalité linguistique et culturelle francophone (Landry *et al.*, 2010; LeBlanc, 2009; Pilote et Magnan, 2008). Pour démontrer ce fait, prenons l'exemple de l'avancement des droits linguistiques pour les communautés vivant en CFM, notamment depuis l'entrée en vigueur en 1982 de l'article 23, portant sur l'éducation dans la langue de la minorité, de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Considéré comme le pilier de la dualité linguistique au Canada (Foucher, 2007, cité dans Pilote, Magnan et Vieux-Fort, 2010), cet article « reconnaît le droit à l'instruction et vise : 1) la transmission des valeurs linguistiques et culturelles (dans un établissement de la minorité) ainsi que 2) la réduction des pouvoirs de domination du groupe majoritaire (droit exclusif de gestion scolaire) » (Pilote, Magnan et Vieux-Fort, 2010, p. 69). Cet article de la Charte a permis aux communautés francophones de faire un grand pas pour contrer le risque d'assimilation. Cependant, Landry *et al.* (2010) précisent que l'avancement des droits linguistiques pour les francophones n'assure pas nécessairement la vitalité linguistique et culturelle dans les communautés en CFM. Pour y arriver, il est nécessaire que l'école francophone renverse les situations menant au bilinguisme soustractif et mène ses élèves vers une construction identitaire francophone épanouie (Landry *et al.*, 2010). Ainsi, l'école francophone est encouragée à mobiliser les ressources démographiques, institutionnelles et communautaires afin de valoriser la langue française et les cultures francophones, mais aussi d'être un « lieu de socialisation et de construction identitaire » (Landry *et al.*, 2010, p. 32). Face à ces constats, il semble clair que l'école en CFM doit favoriser la construction identitaire francophone des élèves en valorisant la langue française et les cultures francophones.

En fait, récemment, plusieurs ministères de l'Éducation et conseils scolaires au Canada ont reconnu que le rôle de l'école francophone en CFM est de valoriser, transmettre et protéger la langue française et les cultures francophones (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2015; Division scolaire franco-manitobaine, 2015; ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Ainsi, un rôle particulier est attribué aux directions d'école en CFM (Boudreau, 2014; Lapointe, 2002; Godin, 2004; Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004; Leurebourg, 2013; Racine, 2008).

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

Plusieurs chercheuses et chercheurs soulignent l'importance et la particularité du rôle des directions d'école en CFM (Boudreau, 2014; Leurebourg, 2013; Racine, 2008). D'ailleurs, Lapointe (2001, citée dans Godin *et al.*, 2004) précise ce rôle :

[...], en plus d'assurer l'éducation des enfants, ils [les directeurs et les directrices des écoles en milieu minoritaire] doivent fournir un environnement qui assure la qualité de la socialisation linguistique et culturelle requise afin d'assurer la maîtrise de la langue maternelle minoritaire (p. 66).

En effet, Leurebourg (2013) démontre qu'en plus du rôle de gestionnaire de l'activité éducative (supervision pédagogique des personnes enseignantes et amélioration de l'apprentissage des élèves) et d'intendant (prise en charge des responsabilités administratives), la direction a le rôle de « promouvoir la langue et [d']assurer la survie de la culture française » (p. 285). Leurebourg (2013) précise que cette promotion doit se faire avec la communauté, l'école et les parents, tandis que Boudreau (2014) indique que la direction d'école doit établir une étroite collaboration avec l'ensemble des intervenantes et intervenants scolaires. De plus, la direction d'école est encouragée à guider les personnes enseignantes dans une démarche réflexive à l'égard de leur rôle de passeur culturel et à mettre en place des stratégies afin qu'elles accompagnent les élèves dans leur processus de construction identitaire (Boudreau, 2014).

Ainsi, les directions d'école doivent exercer un leadership contextualisé pour le CFM (Association canadienne d'éducation de langue française, 2008, 2013; Bouchamma, David et St-Germain, 2005; Boudreau, 2014; Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Godin *et al.*, 2004; Lapointe, 2002; Leurebourg, 2013; Rocque, 2011; Weatherall, 2011). Cependant, nous argumentons que ce leadership contextualisé ne tient pas suffisamment compte d'un autre enjeu qui touche les écoles en CFM, soit l'augmentation de la diversité ELR.

### **Enjeux en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Plusieurs études démontrent que les directions d'école en CFM au Canada remarquent une augmentation de la diversité ELR chez leurs élèves (Boudreau, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Par exemple, Boudreau (2014) a recueilli des témoignages de directions d'école en CFM qui attestent que « la population étudiante a changé » (p. 69) par, entre autres, l'accueil d'élèves issus de l'immigration et de familles exogames.

Ces témoignages concordent avec les données de plusieurs conseils scolaires du pays (Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick, 2015; Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, 2016) et de plusieurs ministères de l'Éducation (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, 2009b, 2009c) qui affirment que leur province respective ainsi que leurs écoles francophones sont marquées de plus en plus par un virage sociodémographique. De même, Statistique Canada (2015a) prévoit que l'accroissement migratoire d'ici 2061 sera la principale raison (80 %) de la croissance démographique du Canada, ce qui laisse présager une grande augmentation

du nombre d'inscriptions d'élèves issus de l'immigration et, par conséquent, une grande diversité ELR, notamment en contexte scolaire.

Dans la même veine, l'Association canadienne d'éducation de langue française (2012) met l'accent sur le fait que les écoles en CFM vivent des changements et qu'elles ouvrent leurs portes à une diversité grandissante d'élèves par «le nombre croissant de mariages exogames, des mesures importantes de recrutement, notamment auprès des nouveaux arrivants, et une meilleure promotion de l'école» (p. 4). Certains enjeux sont associés à cette diversité en contexte scolaire, comme : l'apparition de comportements discriminatoires (racisme, xénophobie, etc.), les pratiques qui engendrent l'exclusion, des tensions identitaires reliées aux accommodements, le manque de ressources aux élèves allophones, la transformation sociale de l'école à l'égard d'une société pluraliste, la triple minorisation de certains élèves et le statut du français comme langue coloniale pour certains acteurs (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015; Ng-A-Fook, 2009, cité dans Gélinas-Proulx, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Il nous semble donc important de bien comprendre le rôle des écoles en CFM relié à un contexte croissant de diversité ELR.

### **Rôle de l'école en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Selon les politiques de différents ministères de l'Éducation au Canada, l'école a un rôle important à jouer à l'égard de la diversité ELR. Par exemple, selon le gouvernement de l'Ontario, un contexte de diversité ELR implique d'avoir recours à des stratégies d'accueil, d'accompagnement et de rétention envers tous les élèves admissibles à l'éducation en français (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2009b). De plus, l'école se doit de favoriser une éducation interculturelle et transculturelle (MÉO, 2009a) et de «mettre en œuvre les politiques, les programmes et les plans d'action du conseil scolaire sur l'équité et l'éducation inclusive en tenant compte de la diversité des membres de leur communauté scolaire» (MÉO, 2009c, p. 23). Nous recensons des politiques inclusives semblables au Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014), en Colombie-Britannique (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008) et en Alberta (ministère de l'Éducation de l'Alberta, s. d.).

Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) affirment que le concept d'inclusion de la diversité n'est pas employé de la même façon dans les écoles en CFM : «Le discours officiel ne semble pas thématiser l'inclusion de la diversité à l'école en regard des notions d'équité et de justice sociale (la justice sociale faisant ici référence à l'élimination de la domination institutionnelle et de l'oppression des groupes marginalisés)» (p. 28). En fait, afin de favoriser l'inclusion de tous les élèves en contexte de diversité ELR, les écoles privilégient souvent l'approche de l'éducation multiculturelle (Gérin-Lajoie et



Jacquet, 2008). En plus de l'approche multiculturelle caractérisée par la célébration des différences, Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) recensent deux autres approches qui permettent de répondre à cette critique : l'éducation antiraciste et l'éducation multiculturelle critique. Selon elles, l'éducation antiraciste « s'intéresse à la façon dont les politiques et les pratiques scolaires contribuent à la reproduction d'inégalités » (p. 28), tandis que l'approche multiculturelle critique « remet en question la façon dont le système scolaire contribue à maintenir le statu quo en matière de politiques et de pratiques d'inclusion » (p. 28). Selon ces mêmes auteurs, « l'éducation antiraciste et l'éducation multiculturelle critique insistent toutes deux sur l'importance pour le milieu scolaire de réexaminer la façon dont les pratiques scolaires reflètent la structure de pouvoir de la société » (p. 29).

À la lumière de ces constats, il aurait trois rôles formant un continuum de l'inclusion de la diversité ELR pour les directions d'école en contexte de diversité ELR : 1) favoriser l'ouverture aux différences; 2) réagir à la reproduction des inégalités; 3) transformer les structures inéquitables de pouvoir en évitant le *statu quo*.

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

À partir d'une recension des écrits, Thibodeau *et al.* (2016) confirment que les directions d'école, en contexte de diversité ELR, ont le « rôle crucial » d'assurer l'inclusion de la diversité ELR. Ce rôle est défini par Thibodeau *et al.* (2016) comme étant un processus continu qui s'opère simultanément sur plusieurs aspects dans les nombreuses activités de gestion scolaire. Ces aspects se regroupent en quatre catégories : 1) la formation par rapport à l'inclusion scolaire, 2) la promotion de l'inclusion scolaire, 3) la mise en œuvre de pratiques inclusives et 4) la régulation des actions. De plus, Bouchamma (2016), par une recension des écrits, présente diverses tâches que les directions d'école doivent réaliser afin d'assurer l'inclusion de la diversité ELR chez les élèves. Ainsi, un contexte de diversité ELR demande d'adopter un curriculum éducatif représentatif de la population scolaire (Lopèz, 2008), de mettre sur pied des communautés d'apprentissage professionnelles afin de mieux répondre à la diversité des besoins (Anderson et Ottesen, 2011), de favoriser le réseautage entre les écoles pour permettre aux enseignants d'échanger leurs pratiques inclusives de la diversité ELR (Hajisoteriou, 2012), etc. De plus, d'après Shields (2010), la tâche fondamentale des directions d'école en contexte de diversité ELR est de porter un regard critique sur les pratiques des membres de l'équipe-école et de jeter les bases d'une vision pour l'école. Il est suggéré que cette vision soit démocratique, inclusive et équitable pour tous les élèves (Bauer et Akkari, 2015; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007). Bouchamma (2016) affirme aussi que les directions d'école doivent développer une culture organisationnelle inclusive et qui prône l'ouverture d'esprit. Finalement, Ryan (2006) ajoute que les problèmes tels que le racisme et la discrimination à l'égard

de la diversité ELR doivent aussi être traités par les directions d'école afin qu'ils ne se reproduisent pas dans la communauté.

À la lumière de ces constats, il semble nécessaire d'exercer un leadership particulier en contexte de diversité ELR, ce qui concorde avec plusieurs études (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Bauer et Akkari, 2015; Bouchamma, 2016; Fraise et Brooks, 2015; Frawley et Fasoli, 2012; Gardiner et Enomoto, 2006; Gélinas-Proulx, 2014; Johnson, 2006, 2014; McCray et Beachum, 2014; Shields, Larocque et Oberg, 2002; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007; Walker et Dimmock, 2005). Les directions d'école en contexte de diversité ELR, tout comme celles en CFM, semblent en effet jouer un rôle particulier et contextualisé. Par contre, nous nous questionnons sur la capacité des directions d'école à remplir ces deux rôles simultanément en CFM et en contexte de diversité ELR. N'y a-t-il pas un paradoxe entre valoriser, protéger et transmettre la langue française et les cultures francophones et assurer l'inclusion de la diversité ELR? Compte tenu de ce questionnement, nous explorerons dans les prochaines pages la conciliation du rôle des directions d'école en CFM et en contexte de diversité ELR.

### **Conciliation des rôles de l'école et des directions en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

L'école, à la fois en CFM et en contexte de diversité ELR, semble avoir la volonté de remplir les rôles respectifs à ces deux contextes. En fait, en 2012, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012) démontre cette volonté :

Dans le contexte de mondialisation où évoluent les communautés francophones et acadiennes au Canada, l'école de langue française doit aussi encourager le plurilinguisme de manière que l'attachement au français coexiste bien avec l'écoute et la prise en compte des besoins de la personne culturellement différente en raison de sa langue d'origine ou de son origine ethnique (p. 22).

Toutefois, Gérin-Lajoie établit en 2008 qu'une telle volonté des écoles en CFM sous-entend un « rôle contradictoire » en raison des tensions générées. Nous retenons la première preuve de ce rôle contradictoire :

Comment assurer la reproduction d'une langue et d'une culture minoritaire avec lesquelles les élèves ne sont pas toujours très familiers, étant donné leurs origines diverses et leur milieu de vie? Comment arriver à l'inclusion de tous les élèves dans une structure qui tient difficilement compte de cette réalité? (Gérin-Lajoie, 2008, p. 36).

Farmer et Labrie (2008) renchérissent en affirmant qu'il existe une réelle volonté de l'école à respecter la diversité, mais que «l'orientation donnée aux établissements [...] ne vient pas foncièrement transformer la culture de l'école de langue française» (p. 386).

Selon Gérin-Lajoie (2008), l'école doit alors arrêter d'agir «comme si elle travaillait uniquement avec des élèves francophones» (p. 38), mais plutôt bien tenir compte du CFM et du contexte de diversité ELR. Quant aux directions d'école, dans le modèle de la compétence interculturelle des directions d'école de langue française au Canada, Gélinas-Proulx, Labelle et Jacquin (2017) présentent l'indicateur Assurer la vitalité et la pérennité de la langue française. Cet indicateur suppose de rassembler la communauté scolaire autour d'un projet commun (la francophonie), en tenant compte des apports culturels des uns et des autres, et d'inclure la diversité linguistique tout en faisant la promotion de ce même projet commun (Bouchamma, 2009; Lapointe, Langlois et Godin, 2005).

En conséquence, à partir des résultats de l'étude ethnographique de Gérin-Lajoie (2008) et des constats mentionnés ci-haut, nous soutenons que la conciliation des deux rôles de l'école et des deux rôles des directions d'école génère des niveaux de tension chez celles-ci en raison des contradictions entre ces rôles. La conciliation nécessite donc de «rapprocher des choses opposées, contraires pour les mettre en accord, les faire coexister harmonieusement, les rendre compatibles» (Centre national des ressources textuelles et lexicales, 2012). Il est donc nécessaire de recréer et de redéfinir l'école en CFM qui exerce ses activités en contexte de diversité ELR. Étant donné que le rôle de la direction est transformé par cette redéfinition de l'école, quelle est la nature du leadership des directions d'école dans la conciliation des rôles propres à ces deux contextes?

### **Nature du leadership à exercer par les directions dans la conciliation des rôles propres au contexte francophone minoritaire et au contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

Par leadership, nous entendons la capacité d'influencer l'équipe-école en fonction d'un but (Boudreau, 2014; Kaser et Halbert, 2009; Langlois et Lapointe, 2002; Owens, 2005). Lorsque le CFM et le contexte de diversité ELR sont concomitants, le but du leader est nécessairement de concilier la transmission, la protection et la valorisation de la langue française et des cultures francophones avec l'inclusion de la diversité ELR. Dans cette foulée, pour que ces deux buts distincts et contradictoires puissent être atteints, des chercheuses et chercheurs ont proposé des modèles théoriques de leadership pour les directions d'école. Dans la prochaine section, nous exposons des modèles de leadership pour les directions d'école en CFM dans lesquels l'inclusion de la diversité ELR s'avère l'une des composantes. Ensuite, nous démontrons la pertinence de s'appuyer sur des modèles de leadership dans un contexte de diversité ELR malgré le CFM dans lequel évoluent les écoles. Finalement, nous proposons un

modèle théorique de la conciliation du leadership pour les directions d'école en CFM et en contexte de diversité ELR.

### **Leadership des directions d'école en contexte francophone minoritaire**

À partir d'une recension des écrits, il est possible de constater que des modèles de leadership de la direction pour le CFM présentent une certaine forme de conciliation entre le rôle de transmission, valorisation et protection de la langue française et des cultures francophones et celui de l'inclusion de la diversité ELR. Deux modèles ont été ciblés, soit le leadership culturel partagé (Association canadienne d'éducation de langue française [ACELF], 2014; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2012; ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2009c) et le leadership transformatif (Shields, 2010; 2013). Le leadership créatif de Boudreau (2014) et le leadership ancré dans un patrimoine vivant de Godin *et al.* (2004) n'ont pas été retenus parce que le lien avec le contexte de diversité ELR est ténu et que l'explication de ce lien est peu développée.

### **Leadership culturel partagé**

Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c), le leadership culturel partagé devrait être enseigné lors « de la formation initiale, de la formation en cours d'emploi et du [P]rogramme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et du personnel chevronné [...] [afin que chacun puisse] assumer le plus efficacement possible son rôle de modèle, de passeur et de médiateur culturel » (MÉO, 2009c, p. 49). Ce point de vue est également partagé par l'Association canadienne d'éducation de langue française (2014) et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012), qui cherchent tous deux des moyens d'assurer la vitalité des communautés francophones.

Le leadership culturel partagé est caractérisé par quatre axes: 1) le leadership partagé; 2) le leadership axé sur le dialogue authentique; 3) le leadership et l'appropriation de la langue française; 4) le leadership et le climat de confiance (MÉO, 2009c). En résumé, l'exercice du leadership ne revient pas uniquement aux directions d'école, il est plutôt partagé par tous les intervenantes et intervenants scolaires et communautaires qui veulent « organiser des événements culturels, promouvoir la langue, susciter des dialogues, pour ainsi faire vivre la culture » (MÉO, 2009c, p. 47). Ce leadership doit tenir compte du contexte minoritaire, mais il « exige [aussi] une écoute active caractérisée par une ouverture à l'autre et un accueil de la différence de l'autre » (MÉO, 2009c, p. 47). Ce leadership vise l'appropriation de la langue française et des cultures francophones, et « permet à chaque individu de contribuer à la culture francophone collective sans égard aux différences, aux frontières, aux origines, aux styles, aux âges et aux accents » (MÉO, 2009c, p. 48). Le leadership culturel partagé offre des

pistes intéressantes pour la conciliation du leadership en CFM et le leadership en contexte de diversité ELR. Cependant, à notre connaissance, des études scientifiques empiriques n'ont pas été réalisées à propos de ce modèle de leadership. De plus, malgré que ce leadership suggère de s'ouvrir à la diversité ELR, les directions d'école ne semblent pas avoir le rôle de cheminer vers la justice sociale. À cet effet, le leadership culturel partagé que proposent l'Association canadienne d'éducation de langue française (2014), le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c) ne semble pas atteindre le troisième rôle du continuum de l'inclusion de la diversité ELR. Comme nous l'avons présenté plus tôt, le leadership des directions d'école en contexte de diversité ELR sont de favoriser l'ouverture aux différences (1), réagir à la reproduction des inégalités (2) et transformer les structures inéquitables de pouvoir en évitant le statu quo (3). Il devient donc pertinent de s'attarder au leadership transformatif.

### **Leadership transformatif**

Malgré le fait que plusieurs chercheurs soulignent que les directions d'école adoptent différents modèles de leadership en CFM (Boudreau, 2014; Godin *et al.*, 2004; Lapointe, 2002; Leurebourg, 2013; Weatherall, 2011), Gélinas-Proulx et Shields (2016) ont démontré de manière théorique, à partir d'une recension des écrits, qu'il existe des liens entre des modèles de leadership actuellement connus en CFM et les huit principes de la théorie du leadership transformatif. Basé sur les travaux de Burns (1978), le leadership transformatif de Shields (2010) présente des principes qui visent à refuser le *statu quo* dans un environnement scolaire qui marginalise systématiquement certains groupes. Ainsi, les directions adoptent un leadership qui met l'accent sur la justice sociale, l'équité, l'inclusion et la démocratie afin de transformer les structures inéquitables et de réduire, entre autres, l'écart des résultats scolaires entre certains groupes d'élèves tout en favorisant la construction identitaire individuelle et collective (Shields, 2013).

En somme, nous remarquons que le leadership créatif de Boudreau (2014), le leadership ancré dans un patrimoine vivant de Godin *et al.* (2004) et le leadership culturel partagé que proposent l'Association canadienne d'éducation de langue française (2014), le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009b) offrent dans une certaine mesure des pistes pour un leadership en CFM et en contexte de diversité ELR. Toutefois, le leadership transformatif présente plus explicitement des principes reliés à la justice sociale et à l'équité pour favoriser l'inclusion des groupes minorisés en CFM. Cela dit, il existe plusieurs modèles de leadership des directions d'école visant la justice sociale en contexte de diversité ELR. Voyons comment ces modèles peuvent s'arrimer au leadership transformatif pour le CFM.

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

À partir d'une recension des modèles de leadership en contexte de diversité ELR, comme le leadership multiculturel (Gardiner et Enomoto, 2006; Walker et Dimmock, 2005), le leadership culturellement sensible (Johnson, 2006, 2014), le leadership culturellement pertinent (Fraise et Brooks, 2015; McCray et Beachum, 2014), le leadership interculturel (Frawley et Fasoli, 2012; Gélinas-Proulx, 2014), le leadership transculturel (Shields, Larocque et Oberg, 2002), le leadership pour la justice sociale (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Theoharis, 2007) et le leadership inclusif (Ryan, 2006), nous établissons des liens avec le leadership transformatif pour le CFM par rapport à la vision en contexte de diversité ELR (1) et à la transformation de la structure organisationnelle (2).

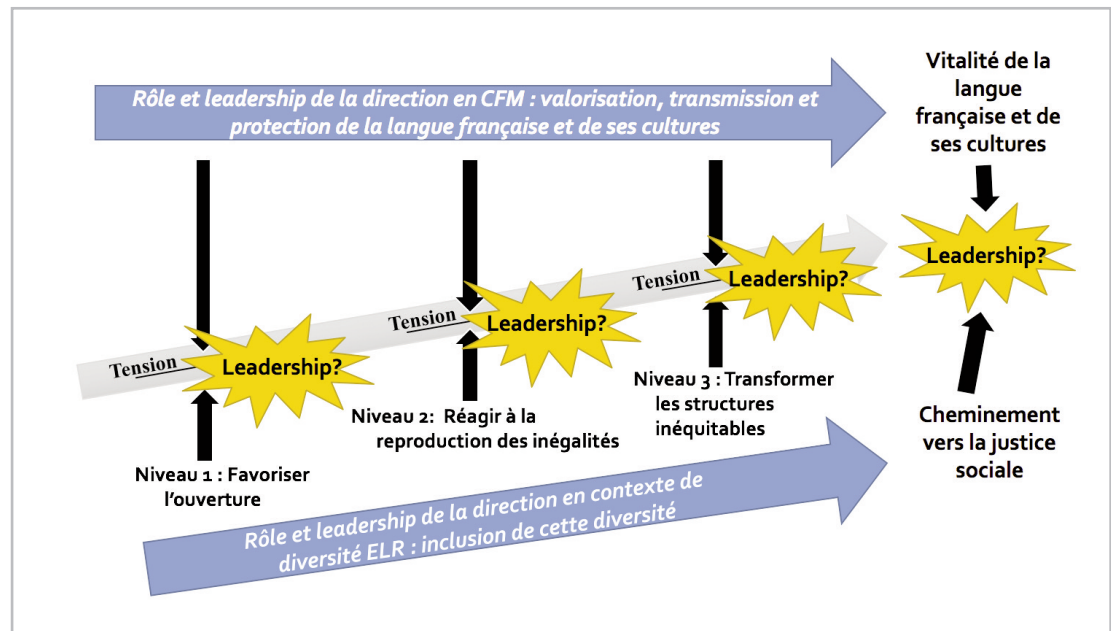
Premièrement, les modèles de leadership en contexte de diversité ELR impliquent que les directions d'école adoptent une vision inclusive de la diversité ELR. Par exemple, à la lumière d'une recension des écrits, Gardiner et Enomoto (2006) précisent que le leadership multiculturel invite les directions d'école à proposer une vision d'une école juste, équitable et qui prône la justice sociale. Johnson (2006), pour sa part, renchérit en affirmant que les directions d'école sont encouragées à promouvoir l'équité en guise de vision. Johnson déclare en 2014 que le leadership des directions d'école « comprend la philosophie, les pratiques et les politiques qui créent un environnement inclusif » (traduction libre) (p. 148). McCray et Beachum (2014), quant à eux, proposent un leadership culturellement pertinent dont la vision sous-entendue est le développement d'une conscience libératrice, d'une vision pluraliste et de pratiques réflexives permettant la critique des normes, des valeurs, des mœurs et des établissements qui maintiennent les iniquités sociales. Une telle vision demande que les directions d'école ne soient pas contraintes aux politiques scolaires dans leur prise de décisions et qu'elles puissent juger si ces politiques reproduisent les inégalités. Deuxièmement, sur le plan de la structure organisationnelle, les directions d'école exerçant un leadership adapté au contexte de diversité ELR veulent transformer leur environnement à partir d'une vision ancrée dans la justice sociale (Archambault et Garon, 2013; Archambault et Richer, 2014; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007; Walker et Dimmock, 2005). D'ailleurs, selon Ryan (2006), tout leader doit développer des structures scolaires inclusives, puisque nous vivons dans un monde qui, malheureusement, embrasse de plus en plus des valeurs et des principes liés à une rhétorique qui divise. De plus, selon Shields (2013), les leaders en éducation recherchent trop souvent des solutions techniques au lieu de solutions créatives et adaptées. Il est donc clair que la dynamique actuelle du monde – étant imprévisible, volatile, ambiguë et complexe – demande, selon Shields (2013), aux directions d'école d'exercer un leadership particulier: elles doivent non seulement tenir compte des variables situationnelles actuelles, mais aussi de manipuler ces variables, par un processus démocratique, dialogique et collaboratif, afin de briser le statu quo et de cheminer vers la justice sociale, dans l'école, mais aussi dans la communauté.

Ces constats nous permettent de tracer plusieurs parallèles avec le leadership transformatif pour le CFM et de démontrer la pertinence de concilier le leadership en CFM et le leadership en contexte de diversité ELR.

### **Modèle de la conciliation du leadership en contexte francophone minoritaire et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse**

À la lumière de ce qui précède, les leaders scolaires, dont les directions d'école, sont invités à promouvoir la diversité ELR dans les activités quotidiennes des écoles (Gardiner et Enomoto, 2006; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Lopèz, 2008; MÉO, 2009a). Pour les écoles en CFM, cette valorisation de la diversité ELR réside est inscrite dans le leadership créatif (Boudreau, 2014), le leadership culturel partagé (ACELF, 2014; CMEC, 2012; MÉO, 2009c), le leadership ancré dans un patrimoine vivant (Godin *et al.*, 2004) et le leadership transformatif (Gélinas-Proulx et Shields, 2016). Cependant, en contexte de diversité ELR, les leaders scolaires sont appelés à adopter une posture d'intolérance vis-à-vis de la reproduction des inégalités (Gélinas-Proulx, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; MÉO, 2009c; Ryan, 2006). De plus, les leaders scolaires sont encouragés à aller plus loin, à adopter une posture visant à transformer les structures organisationnelles qui perpétuent le *statu quo*, c'est-à-dire les privilèges et l'exclusion de certains groupes (Bauer et Akkari, 2015; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Shields, 2010, 2013; Theoharis, 2007; Walker et Dimmock, 2005). En somme, nous argumentons que les directions d'école de langue française au Canada ont quotidiennement à relever le défi qui consiste à concilier un leadership adapté au CFM et au contexte de diversité ELR (voir la figure 1).

Figure 1. **Modèle de la conciliation du leadership en contexte francophone minoritaire (CFM) et en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (ELR)**



Bien qu'une conciliation des leaderships en CFM et en contexte de diversité ELR est souhaitée, à notre connaissance, nous ne savons pas comment cette conciliation s'effectue en pratique par les directions d'école. Nous émettons l'hypothèse qu'il est complexe d'atteindre cette conciliation, puisqu'elle implique de négocier une tension sous-jacente entre la transmission, la valorisation et la protection de la langue française et des cultures des communautés francophones (1) et l'inclusion de la diversité ELR en fonction des trois niveaux présentés précédemment (2). Nous pouvons alors supposer que certaines directions d'école réalisent cette conciliation par une symbiose réussie des leaderships propres aux différents contextes, alors que d'autres pourraient les exercer de manière parallèle. Quoi qu'il en soit, des recherches empiriques décrivant la nature du leadership des directions d'école qui travaillent à la fois en CFM et en contexte de diversité ELR sont nécessaires pour préciser ce modèle.



## Références bibliographiques

- ANDERSEN, F. C., et OTTESEN, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299.
- ARCHAMBAULT, J. et 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.
- ARCHAMBAULT, J. et RICHER, C. (2014). Leadership for social justice throughout fifteen years of intervention in a disadvantaged and multicultural Canadian urban area: the supporting Montréal schools program. Dans I. Bogotch et C. Shields (dir.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice* (vol. 1, p. 1023-1045). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2008). *Réflexion sur la diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada*. Repéré à [http://www.acef.ca/c/fichiers/ACELF\\_Reflexion-diversite-culturelle.pdf](http://www.acef.ca/c/fichiers/ACELF_Reflexion-diversite-culturelle.pdf)
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2009). *Trousse du passeur culturel*. Repéré à <http://www.acef.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Passeur-culturel-2015.pdf>
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2012). *Le rôle du personnel enseignant*. Repéré à <http://www.acef.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero6-Enseignant-web.pdf>
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2013). *Le rôle de la direction d'école*. Repéré à <http://www.acef.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero7-Direction-web.pdf>
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE. (2014). *Le leadership culturel partagé. Pourquoi? Et surtout comment?* Repéré à [http://www.acef.ca/media/congres/Actes14\\_Atelier\\_precongres\\_Leadership-partage.pdf](http://www.acef.ca/media/congres/Actes14_Atelier_precongres_Leadership-partage.pdf)
- BAUER, S. et AKKARI, A. (2015). La gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement revue de la littérature. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(1), 150-172.
- BORRI-ANADON, C., POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion. Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (p. 49-63). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- BOUCHAMMA, Y. (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, Québec: Les Éditions de la Francophonie.
- BOUCHAMMA, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 128-132). Anjou, Québec: Fides Éducation.
- BOUCHAMMA, Y., DAVID, M., et SAINT-GERMAIN, M. (2005). Leadership et stress en milieu minoritaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 40(2), 285-304.
- 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, Nouveau-Brunswick, Canada.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. (2012). *Concilier*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/concilier>
- CONSEIL DES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'EST DE L'ONTARIO. (2016). *Consultations pancanadiennes sur les langues officielles 2016*. Repéré à [http://www.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/2016/10/CEPEO\\_memoire\\_langues\\_officielles.pdf](http://www.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/2016/10/CEPEO_memoire_langues_officielles.pdf)
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement: Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Repéré à <http://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentWeb.pdf>
- CONSEIL MULTICULTUREL DU NOUVEAU-BRUNSWICK. (2015). *Plus d'inscriptions dans nos écoles grâce aux immigrants: une situation gagnante pour tous*. Repéré à <http://www.nb-mc.ca/plus-dinscriptions-dans-nos-ecoles-grace-aux-immigrants-une-situation-gagnante-pour-tous/?lang=fr>
- CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. (2015). *Plan stratégique du CSF*. Repéré à <http://www.csf2021.ca/>
- CORMIER, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Ottawa/Moncton: Fédération canadienne des enseignantes et enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE. (2015). *Ensemble 2020*. Repéré à <https://www.dsfm.mb.ca/ScriptorWeb/scripto.asp?resultat=813977>

- 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.
- FRAISE, N. J., et BROOKS, J. S. (2015). Toward a theory of culturally relevant leadership for school-community culture, *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 6-21.
- FRAWLER, J. et FASOLI, L. (2012). Working together: intercultural leadership capabilities for both-ways education. *School Leadership & Management*, 32(4), 309-320.
- GARDINER, M. E. et ENOMOTO, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560-584.
- GÉLINAS-PROULX, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelle pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30655/1/Gelinas\\_Proulx\\_Andreanne\\_2014\\_these.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/30655/1/Gelinas_Proulx_Andreanne_2014_these.pdf)
- GÉLINAS-PROULX, A., LABELLE, J. et JACQUIN, P. (2017). Compétence interculturelle: adaptation d'un Modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 119-152.
- GÉLINAS-PROULX, A. et SHIELDS, C. (2016). Le leadership transformatif: maintenir la langue française vivante au Canada. *Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2008). Le rôle contradictoire de l'école dans la construction des identités plurilingues. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 24, 27-40.
- GÉRIN-LAJOIE, D., 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.
- GODIN, J. (2004). *Les représentations du leadership éducatif en milieu francophone minoritaire: le cas des directions d'école dans les Maritimes (Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse)* (thèse de doctorat non publiée, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada).

- 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.
- HAJISOTERIOU, C. (2012). Listening to the winds of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(3), 311-329.
- JOHNSON, L. (2006). "Making her community a better place to live": culturally responsive urban school leadership in historical context. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 19-36.
- JOHNSON, L. (2014). Culturally responsive leadership for community empowerment, multicultural. *Education Review*, 6(2), 145-170.
- KASER, L. et HALBERT, J. (2009). *Leadership mindsets: Innovation and learning in the transformation of schools*. Abingdon-on-Thames, Royaume-Uni : Routledge.
- LANDRY, R. (2015). Légitimité et devenir en situation linguistique minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, 1(5), 58-83.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle: Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Ottawa/Moncton: Bibliothèque et Archives du Canada/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire: vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society* (3), 56-79.
- LANGLOIS, C. et LAPOINTE, L. (2002). *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion*. Montréal, Québec: Chenelière et McGraw-Hill.
- 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, Québec: Chenelière et McGraw-Hill.
- LAPOINTE, C., LANGLOIS, L. et GODIN, J. (2005). The leadership of heritage: searching for a meaningful theory in official-language minority settings. *Journal of School Leadership*, 15(2), 143-158.
- LEBLANC, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick: une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle*. Fredericton: Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Repéré à <http://www.aefnb.ca/wp-content/uploads/2015/10/Rapport-CEF.pdf>

- LEUREBOURG, R. (2013). Rôles des directions d'école de langue française en situation minoritaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 272-297.
- LOPÈZ, M. C. (2008). School management in multicultural contexts. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(2), 97-111.
- MCCRAY, C. R. et BEACHUM, F. D. (2014). Countering plutocracies: increasing autonomy and accountability through culturally relevant leadership. *School Leadership & Management*, 34(4), 392-413.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA. (s. d.). *Mettre en valeur la diversité des élèves*. Edmonton : Gouvernement de l'Alberta. Repéré à [https://education.alberta.ca/media/464658/1-mettre\\_en\\_valeur\\_diversite.pdf](https://education.alberta.ca/media/464658/1-mettre_en_valeur_diversite.pdf)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2009a). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourlaFrancophonie2009.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2009b). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. (2009c). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique: document-cadre*. Victoria : Gouvernement de la Colombie-Britannique. Repéré à [https://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f\\_diversity\\_framework.pdf](https://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE DU NOUVEAU-BRUNSWICK. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culture*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Repéré à <http://www.gnb.ca/legis/business/pastsessions/57/57-4/LegDoc/Fre/May2014/PolitiqueAmenagementLinguistiqueCulturel.pdf>

- OWENS, R. G. (2005). *Organizational behavior in education* (7<sup>e</sup> éd.) Boston, MA: Allyn et Bacon.
- PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. (p. 275-317). Montréal: Les Éditions Fides.
- PILOTE, A., MAGNAN, M.-O. et VIEUX-FORT, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues: une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98.
- RACINE, I. (2008). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'école de langue française de l'Ontario* (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/29689/1/NR49390.PDF>
- ROCQUE, J. (2011) (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*, Winnipeg, Manitoba: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- RYAN, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SHIELDS, C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- SHIELDS, C. (2013). *Transformative leadership in education: equitable change in an uncertain and complex world*. New York, NY: Taylor & Francis.
- SHIELDS, C., LAROCQUE, L. et OBERG, S. (2002). A dialogue about race and ethnicity in education: Struggling to understand issues in cross-cultural leadership. *Journal of School Leadership*, 12(2), 116-137.
- STATISTIQUE CANADA. (2015a). *La croissance démographique du Canada: de 1851 à 2061*. Repéré à [http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-310-x/98-310-x2011003\\_1-fra.cfm](http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-310-x/98-310-x2011003_1-fra.cfm)
- STATISTIQUE CANADA. (2017). *Profil du recensement, Recensement de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=24&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=24&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=&TABID=3>
- THEOHARIS, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

THIBODEAU, S., GELINAS-PROULX, A., ST-VINCENT, L.-A., LECLERC, M., LABELLE, J. et RAMEL, S. (2016). La direction d'école: un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bovin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-69). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

WALKER, A. et DIMMOCK, C. (2005). Leading the multiethnic school: Research evidence on successful practice. *The Educational Forum*, 69(3), 291-304.

WEATHERALL, L. (2011). *Le leadership en milieu minoritaire franco-canadien: l'apport du dispositif VeltIC* (mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada). Repéré à [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/20187/3/Lisa\\_Weatherall\\_2011\\_These.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/20187/3/Lisa_Weatherall_2011_These.pdf)