

ÉTABLISSEMENTS CATHOLIQUES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET ÉCOLES CATHOLIQUES ALLANT JUSQU'À LA FIN DU SECONDAIRE S'ALLIANT EN FAVEUR DE LA JUSTICE SOCIALE : APPEL À DES RECHERCHES¹

Joan Whipp²

Université Marquette, Wisconsin, USA

Martin Scanlan³

Université Marquette, Wisconsin, USA

RÉSUMÉ

Le présent article est une invitation à faire des recherches sur les partenariats émergents entre les établissements catholiques d'enseignement supérieur (ÉCES) et les écoles catholiques allant du jardin d'enfants à la fin du secondaire (lycée) qui s'efforcent d'offrir un enseignement socialement juste. La justice, l'attention éthique aux besoins, l'apprentissage et l'entrepreneuriat social sont envisagés comme cadres conceptuels possibles pour ces recherches.

La formation à la justice sociale consiste notamment à promouvoir des communautés enseignantes et des communautés d'apprentissage où les élèves présentent de nombreuses formes de diversité. En 2005, la Conférence des évêques catholiques des États-Unis demande aux enseignants catholiques d'offrir une scolarisation respectueuse de la justice sociale en rendant les écoles disponibles et abordables. Cependant, dans les dernières décennies, les écoles catholiques primaires et secondaires servant des nombres considérables d'élèves traditionnellement négligés ont eu du mal à demeurer viables (Baker & Riordan, 1998; Brachear & Ramirez, 2005; Dwyer, 2005; Hamilton, 2008; Hunt, 2000; Riordan, 2000) malgré des preuves évidentes qu'elles connaissent des succès scolaires quand elles le demeurent (Bryk, Lee, & Holland, 1993; Cibulka, O'Brien, & Zewe, 1982; Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982; Convey, 1992; Fenzel,

¹ Article publié en *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, Volumen 13, N° 2 (Decembre, 2009). Adresser toute correspondance au sujet de cet article à Dr. Joan Whipp, Educational Policy and Leadership, School of Education, Marquette University, P.O. Box 1881, Milwaukee, Wisconsin 53201-1881. Nous remercions les Éditeurs de *Catholic Journal* pour nous être permis de publier cet article dans la *Revue Numérique de Recherche Lasallienne*. Cette traduction l'article s'adapte à la version publiée.

² Joan Whipp est professeure associée et directrice de la formation des enseignants au Educational Policy and Leadership Department, School of Education, Marquette University. E-mail : joan.whipp@marquette.edu

³ Martin Scanlan est professeur adjoint au département Educational Policy and Leadership, Marquette University. E-mail : martin.scanlan@marquette.edu

2009; Hoffer, Greeley, & Coleman, 1985; Hunt, et al., 2006; Irvine & Foster, 1996; Jepsen, 2003; Jeynes, 2006; Vitullo-Martin, 1979). Plus récemment, un nombre croissant d'établissements catholiques d'enseignement supérieur ont établi des partenariats avec des archidiocèses et des écoles catholiques afin de promouvoir la viabilité et la capacité de ces dernières (O'Keefe & Scheopner, 2009). Voici quelques exemples de ces partenariats :

- Boston College collabore avec St. Columbkille Partnership School, une école primaire dont la clientèle présente une grande diversité ethnique et culturelle, située dans le secteur Allston-Brighton de Boston, pour le leadership en éducation, le financement, la gestion des inscriptions, le développement des élèves, le programme d'études, la gestion des installations et la formation religieuse (janvier 2006).
- La Catholic University of America et l'Archidiocèse de Washington, D.C., forment des aides en éducation spéciale à travailler dans les écoles diocésaines primaires et secondaires pour améliorer les possibilités d'offre de services aux élèves ayant des besoins spéciaux (Crowley & Wall, 2007).
- L'Urban Child Development Center de l'Université de Dayton et six écoles primaires catholiques du secteur urbain de Dayton collaborent pour répondre aux besoins psychologiques, physiques et spirituels des élèves et à leur épanouissement au moyen de psychoéducation, de consultations en santé comportementale, de counselling individuel et familial, de renvois et de suivis en santé comportementale, d'éducation en santé médicale ainsi que de dépistage, de renvois et de suivi médicaux (Russell, Mercs, & Eisenhut, 2008).
- L'Université Notre Dame et trois écoles primaires Magnificat situées à South Bend (Indiana), Chicago et Washington, D.C., travaillent à une réforme scolaire globale prévoyant la collecte et l'analyse systématiques de données sur le rendement des élèves, un appui pédagogique, l'élaboration de programmes de cours, une formation pédagogique, la formation et le soutien en planification stratégique, la formation des membres des conseils d'établissement et le soutien dans leurs fonctions, l'évaluation et la planification des technologies, la rédaction de demandes de subventions et l'éducation parentale (Dallavis & Johnstone, dans le présent numéro).
- Un certain nombre d'universités catholiques et d'écoles intermédiaires du réseau Nativity Miguel collaborent pour améliorer les voies de passage entre ces écoles intermédiaires et les écoles secondaires et faciliter la transition des diplômés du réseau Nativity Miguel aux études postsecondaires (Shields, 2008).
- L'University Consortium for Catholic Education appuie un groupe de collègues et d'universités catholiques dans la conception et la mise en œuvre de programmes de services aux enseignants destinés aux écoles catholiques primaires et secondaires œuvrant auprès d'un grand nombre d'élèves vivant dans la pauvreté partout aux États-Unis (Davies & Kennedy, dans le présent numéro; Smith & Nuzzi, 2007).

Alors que les indices suggèrent que les partenariats actuels entre les établissements catholiques d'enseignement supérieur (ÉCES) appuient les écoles catholiques de tous les niveaux (primaire, secondaire et postsecondaire) dans la mise en œuvre de l'enseignement social catholique, ils suggèrent aussi que ces partenariats sont actuellement limités à des secteurs innovateurs plutôt que de constituer un effort systématique englobant l'ensemble des établissements afin d'améliorer les études et les débouchés dans la vie pour tous les élèves des écoles catholiques ou non. En conséquence, d'importants éclairages que ces partenariats pourraient apporter aux objectifs plus larges de justice sociale et d'amélioration de l'enseignement dans tous les secteurs se perdent.

Dans le présent article, nous demandons des recherches sur l'efficacité des partenariats entre ÉCES et écoles et leur incidence sur l'enseignement visant à satisfaire la justice sociale dans les écoles catholiques. Nous réclamons aussi des débats sur les implications à la fois chez les enseignants des établissements catholiques et dans les milieux enseignants plus larges. Alors que les enseignants catholiques et les chercheurs sur l'enseignement catholique bénéficient clairement des recherches dans les milieux scolaires non confessionnels, nous croyons que des recherches accrues sur les écoles catholiques pourraient bénéficier non seulement à l'enseignement catholique mais aussi à l'enseignement dans des milieux non confessionnels.

Comment la recherche sur les partenariats ÉCES/écoles catholiques peut s'inscrire dans un secteur émergent

Le nouveau secteur des recherches sur l'enseignement catholique se précise à la fois aux États-Unis et à l'extérieur (Grace, 2009; Grace & O'Keefe, 2007; Shulman, 2008; Staud, 2008) et devient un vigoureux secteur de recherche et de pratique, estime Shulman (2008). Les recherches sur l'enseignement catholique doivent porter sur des questions importantes, qui doivent être mises à l'essai et discutées dans les milieux des chercheurs et des praticiens (p. 13) de l'enseignement public et de l'enseignement privé. Toutefois, comme dit Grace (2009) dans le premier numéro d'*International Studies in Catholic Education*, les recherches sur l'enseignement catholique sont «maigres»:

Tout d'abord, le réseau d'enseignement catholique (des États-Unis) est le plus vaste réseau d'enseignement confessionnel au monde puisqu'il compte plus de 200.000 écoles et plus de 1.000 universités et collèges, mais très peu de recherches systématiques pour soutenir, évaluer et développer cette grande entreprise, qui est confrontée aux nombreux défis du monde actuel (p. 7-8).

De toute évidence, l'un des défis qui se posent aux écoles catholiques et aux écoles non confessionnelles consiste à devenir à la fois plus efficaces dans l'utilisation de leurs ressources (humaines, financières, matérielles – et leurs outils) et plus ambitieuses dans les résultats visés, qui incluent l'élimination des écarts de performance entre les races et les classes sociales (Bryk, 2008, 2009). Ces nouveaux partenariats aident-ils les écoles catholiques cherchant à recruter et à retenir les élèves traditionnellement marginalisés dans la réalisation de ce défi? Dans l'affirmative, comment le font-ils?

Pour aider les chercheurs à examiner ces partenariats de manière critique, nous suggérons d'utiliser des cadres conceptuels surmontant les frontières disciplinaires ainsi que les divisions traditionnelles entre les écoles catholiques et celles du secteur public.

Dans les sections qui suivent, nous décrivons quatre de ces cadres : 1) un cadre axé sur la justice s'inspirant de la théorie critique et de l'enseignement social catholique; 2) un cadre éthique sur l'attention aux besoins qui puise dans les théories féministes et dans la pensée de communautés religieuses catholiques; 3) un cadre d'apprentissage fondé sur la théorie de l'apprentissage socioculturel ainsi que sur la pédagogie ignacienne et lasallienne; 4) un cadre d'entrepreneuriat social inspiré de la littérature sur les affaires, la gestion et l'économie ainsi que de l'enseignement social catholique. Ces divers cadres ne s'excluent pas les uns les autres, et ils ne sont pas les seuls. Toutefois, chacun offre une perspective valable pour examiner les partenariats et les réformes des écoles catholiques qui sont systémiques et orientés vers la justice sociale. Dans les sections qui suivent, nous expliquons brièvement chaque cadre et suggérons des questions qui pourraient être abordées dans des recherches futures sur les partenariats ÉCES/écoles catholiques.

Cadres conceptuels pour la recherche sur les partenariats ÉCES/écoles catholiques

Cadre axé sur la justice

L'enseignement social catholique, la pensée jésuite sur l'enseignement et les théories de la pédagogie critique suggèrent qu'un cadre axé sur la justice pourrait être une perspective appropriée pour l'étude des partenariats entre universités et écoles catholiques. Ce cadre incite les chercheurs à demander si ces partenariats sont destinés à servir les populations marginalisées et comment. L'enseignement social catholique souligne la dignité de l'être humain et accorde la priorité à la création d'options en faveur des pauvres; la hiérarchie catholique invite constamment les écoles catholiques à appliquer cet enseignement (Congrégation pour l'enseignement catholique, 1998, 2007; Grace, 2003), y compris par des pratiques favorisant l'inclusion des élèves qui ne réussissent généralement pas bien à l'école (Tomasi, 2008). De même, la pensée jésuite sur l'enseignement (et l'éducation) insiste sur l'éducation fondée sur «la foi qui accomplit la justice» (Arrupe, 1974/1994; 32^e Congrégation générale, 1975; Kolvenbach, 2000). Dans un discours prononcé en 2000 à l'Université Santa Clara, lors de la conférence sur l'engagement en faveur de la justice dans l'enseignement ignacien, Kolvenbach l'a décrit comme axé sur la formation de la personne intégrale à la solidarité envers le monde réel, de sorte que les élèves soient touchés par l'expérience directe; l'esprit peut être incité à changer et à agir en faveur des droits des autres, spécialement des démunis et des opprimés (p. 155). Les théories de la pédagogie critique s'inspirent du travail des théoriciens critiques, qui utilisent un modèle analytique afin de comprendre et de critiquer les institutions et les structures sociales – principalement du point de vue de la race, du sexe et de la classe sociale (Darder, Baltodano, & Torres, 2003) – et du travail de Paulo Freire, philosophe et promoteur de l'alphabétisation des adultes au Brésil. Influencé par la théologie chrétienne de la libération, Freire (1955/1970) a élaboré une philosophie de l'enseignement qui devait amener les élèves à ne plus seulement recevoir passivement des connaissances, mais à acquérir une conscience critique d'eux-mêmes et du monde qui les pousserait à travailler activement contre diverses formes d'oppression et d'injustice dans leurs collectivités.

Ces trois façons de percevoir la justice -l'enseignement social catholique, les écrits des Jésuites sur l'enseignement et pédagogie critique- tendent à chevaucher. Par exemple, Oldenski (1997) et Chubbuck (2007) mentionnent tous les deux la valeur de l'utilisation de la théorie critique et de l'enseignement social catholique ou de la pédagogie des Jésuites pour éclairer un enseignement axé sur la justice sociale. La pédagogie critique offre un cadre pour l'analyse critique nécessaire à la défense efficace des pauvres et des marginalisés, quelque chose qui, selon certains enseignants (Hug, 2000) ne va pas toujours de pair avec le bénévolat et le service sur lesquels les écoles et les universités catholiques insistent souvent. Par ailleurs, l'enseignement social catholique (Conseil pontifical pour la justice et la paix, 2005) et les écrits des Jésuites (Arrupe, 1974/1994; Traub, 2008) offrent la vision et la motivation morales et spirituelles nécessaires pour donner suite à l'analyse critique des institutions de la société, une vision qui peut manquer de perspectives de la pédagogie critique (Chubbuck, 2007; Kincheloe & McLaren, 1994). Cette vision morale contenue dans l'enseignement social catholique est enracinée dans la transcendance de Dieu dans toutes les expériences, dans l'éthique contenue dans l'Évangile de Jésus et l'objectif de relier la justice à la foi, toutes choses qui poussent les Chrétiens à ne pas seulement se rendre compte des injustices sociales, mais aussi à prendre des mesures contre elles.

Les recherches font cependant penser que ces perceptions laïques ou religieuses de la justice ne sont pas appliquées uniformément dans les structures organisationnelles des écoles catholiques. Autrement dit, bien que les valeurs de justice sociale puissent être enseignées dans le cadre du programme scolaire, elles ne sont pas profondément enracinées dans les pratiques organisationnelles touchant, par exemple, le recrutement et le «maintien» des élèves et des enseignants, la prestation de services (par exemple pour les élèves ayant des besoins spéciaux et les élèves connaissant mal l'anglais), le financement (par exemple modèles non fondés sur les frais de scolarité) et la gouvernance (Scanlan, 2008). Des chercheurs ont déclaré que des écarts persistent entre les engagements pris en matière de justice et les façons de les mettre en œuvre dans les écoles catholiques, aussi bien à l'échelle internationale (Grace, 2003, 2009; Grace & O'Keefe, 2007) qu'aux États-Unis (Baker & Riordan, 1998; O'Keefe, et al., 2004; O'Keefe & Scheopner, 2009). Pour cette raison, les chercheurs peuvent envisager d'utiliser un cadre axé sur la justice enraciné dans l'enseignement social catholique, la pensée des jésuites sur l'enseignement et la pédagogie critique pour étudier des questions comme celles qui se posent au sujet des partenariats émergents ÉCES/écoles catholiques :

1. Qui ces partenariats servent-ils? Qui est exclu?
2. Dans quelle mesure ces partenariats permettent-ils aux établissements catholiques partenaires de prendre des mesures précises qui accroissent les possibilités pour les élèves et les familles qui étaient traditionnellement marginalisées dans les écoles à cause de leur race, de leur classe socioéconomique, de leur langue ou de handicaps?
3. De quelles manières les partenariats favorisent-ils directement les manifestations tangibles de justice sociale dans les écoles, par exemple par l'amélioration de l'apprentissage par les élèves et par des réductions des obstacles à l'apprentissage pour les élèves traditionnellement marginalisés?
4. Comment ces partenariats offrent-ils aux élèves, aux enseignants et aux autres personnes concernées des possibilités de relier leurs actions en faveur de la

justice sociale à la croissance de leur foi («une foi qui accomplit la justice»)?

26

Cadre de l'attention éthique aux besoins

L'attention éthique aux besoins, décrite par les féministes et par les chercheurs religieux, constitue un deuxième cadre possible pour l'étude des partenariats ÉCES/écoles catholiques. Dépassant l'attention aux besoins comme simple sentiment, les auteurs féministes (Gilligan, 1982; Held, 1995, 2007; Noddings, 1984, 2005) se concentrent sur la responsabilité morale de chacun de reconnaître les besoins des autres et d'y répondre. Dans une école attentive aux besoins, les enseignants cherchent de s'assurer que leurs élèves progressent sur les plans scolaire, psychologique, moral, physique et spirituel. Les élèves sont orientés vers la croissance et le bien-être des autres élèves. Les administrateurs sont désireux de voir non seulement les élèves, mais aussi les enseignants et toutes les autres personnes de la communauté scolaire, croître de multiples façons. Noddings (1984, 2005) soutient que l'éducation morale, du point de vue d'une éthique de l'attention aux besoins, comporte quatre composantes principales : exemple, dialogue, pratique et confirmation. Pour apprendre à être attentifs aux besoins des autres, les élèves doivent voir cela dans la manière dont les adultes se comportent dans leur monde. Ils doivent avoir l'occasion d'en parler et ils doivent en recevoir et en accorder. De même, les adultes d'une communauté scolaire ont besoin de voir des exemples d'attention aux besoins. Ils ont besoin de pouvoir dialoguer au sujet de l'attention aux besoins dans leur école. Ils ont besoin d'occasions d'accorder et de recevoir de l'attention aux besoins. «Confirmation» signifie que la personne qui est attentive aux besoins des autres, enseignant, administrateur ou élève, confirme ce qu'il y a de mieux en eux et attribue les motifs les meilleurs possible à leur comportement. Ainsi, ceux qui accordent une attention aux besoins des autres aident ceux qui reçoivent cette attention à lutter et à découvrir ce qu'il y a de meilleur en eux. La littérature sur le leadership dans l'enseignement (Beck, 1994; Starratt, 1994, 2003) s'est inspirée de ce cadre pour souligner comment les directeurs d'école peuvent cultiver des communautés scolaires qui rallient familles, élèves et membres du personnel autour de valeurs communes et d'engagements à réussir, spécialement dans les écoles où la diversité est croissante.

Les chercheurs souhaitant étudier les partenariats ÉCES/écoles catholiques qui visent à améliorer l'enseignement et les chances de réussite dans la vie de ceux qui ont souvent été marginalisés dans les écoles traditionnelles souhaiteront peut-être accorder une attention particulière aux auteurs féministes critiques de couleur qui ont soutenu que les questions d'inclusion et de marginalisation doivent être au centre de toute investigation sur l'enseignement axée sur l'attention aux besoins (Beauboeuf-Lafontant, 2002; Rolón-Dow, 2005; Thompson, 1998; Valenzuela, 1999). Dans leurs études sur les expériences scolaires d'élèves latino-américains, par exemple, Rolón-Dow (2005) et Valenzuela (1999) établissent un lien entre la théorie du souci et les théories raciales critiques pour analyser les contextes socioculturels et empreints de racisme des écoles. L'étude ethnographique réalisée par Valenzuela sur les Américains d'origine mexicaine de troisième et quatrième génération et sur les immigrants mexicains de première et de deuxième génération dans une école secondaire de Houston démontre comment les politiques d'assimilation des écoles ignorent systématiquement la culture, la race et la langue de leurs élèves d'ascendance mexicaine. Dans une étude sur les conceptions opposées de l'attention aux besoins chez les élèves latino-américains et leurs enseignants blancs, Rolón-Dow (2005) constate que des tableaux mettant l'accent

sur les lacunes et empreints de racisme étaient souvent brossés lorsque les enseignants utilisaient leurs propres expériences ainsi que les expériences historiques de groupes d'immigrants blancs comme fondements idéologiques (p. 104) pour parler de la manière dont les familles latino-américaines s'occupent de leurs enfants, de l'éducation de leurs enfants et de leur communauté. Les théoriciens noirs et latino-américains réclament, à propos de l'attention aux besoins dans les écoles, une conception où le racisme et d'autres injustices systémiques sont considérés comme des problèmes sociaux et scolaires à la fois (p. 77). L'attention aux besoins des élèves affectés par le racisme comprend la responsabilité de contester les stéréotypes sociaux qu'on fait peser sur les enfants (p. 77) à l'échelle des personnes ou des établissements. Beauboeuf-Lafontant (2002) soutient qu'il ne faut pas considérer l'attention aux besoins simplement comme une interaction interpersonnelle, dyadique et apolitique (p. 83), mais plutôt comme un instrument essentiel pour l'engagement collectif et l'activité politique (p. 83). Pérez Carreón, Drake et Calabrese Barton (2005) soutiennent qu'on doit étudier l'engagement de ceux qui doivent répondre aux besoins en tenant compte des espaces où il s'exerce ainsi que des obstacles physiques, matériels et organisationnels qui s'y trouvent (p. 468). Les études sur les partenariats portaient principalement sur les contextes comptant de grands nombres d'élèves vivant en périphérie de la société pourraient considérer ces sites de partenariats comme des espaces où le capital social et le capital culturel sont négociés et où l'éthique de l'attention aux besoins est établie et pratiquée.

Rappelant l'insistance sur l'attention aux besoins dans les écrits féministes, les traditions et les charismes d'un certain nombre d'ordres et de congrégations catholiques, y compris les Bénédictins et les Jésuites, ajoutent à ce cadre conceptuel de l'attention éthique aux besoins une dimension spirituelle qui conviendrait peut-être particulièrement bien pour les études sur les partenariats ÉCES/écoles catholiques. Par exemple, depuis le Moyen-âge, des communautés de Bénédictins ont invité d'autres personnes à profiter de la stabilité de leur vie commune de prière, de conversation, de travail et de silence. À la lumière de la règle de saint Benoît (Benoît de Nursie, 530/1949), les Bénédictins se sont concentrés sur les manières dont les communautés monastiques doivent démontrer leur hospitalité envers les autres, à l'intérieur et à l'extérieur de leurs communautés. Le numéro 53 de la Règle de saint Benoît indique en détail comment les membres d'une communauté monastique doivent les accueillir, être présents à eux et les guider pour répondre à leurs besoins physiques, psychologiques et spirituels. Les Bénédictins s'efforcent de respecter tous les membres et les hôtes de la communauté comme s'ils étaient le Christ, sans distinctions fondées sur la richesse, la religion, la race ou le sexe.

S'inspirant de la vie et des enseignements de saint Ignace de Loyola, les Jésuites insistent sur la «cura personalis» ou l'attention aux besoins de toute la personne. Utilisé d'abord pour décrire la responsabilité qui incombe au supérieur jésuite de s'occuper de chaque membre de sa communauté ayant ses propres talents, visions, défis, besoins et possibilités, cette attitude est maintenant appliquée de façon plus large et inclut les relations entre les enseignants et les élèves ainsi que les relations professionnelles entre tous ceux qui travaillent dans une école ou une université jésuite. Le *Ratio Studiorum* (Plan d'études) des Jésuites (Société de Jésus, 1999/2005) décrit explicitement comment ceux qui travaillent auprès des jeunes dans les écoles des Jésuites doivent s'occuper non seulement du développement intellectuel et de la réussite scolaire, mais aussi du développement affectif, moral et spirituel des élèves. Enseignants et administrateurs le

font en ayant des relations personnelles attentives aux besoins avec leurs élèves ainsi qu'en servant de modèles d'une vie et d'un ensemble de valeurs qui sont centrés sur la vie des autres plutôt que sur eux-mêmes.

S'inspirant des cadres féministes et religieux d'attention aux besoins des autres, les chercheurs sur les partenariats ÉCS/écoles catholiques peuvent envisager les questions suivantes :

1. Comment et dans quelle mesure ces partenariats encouragent-ils à servir de modèles d'attention aux besoins des autres, de dialogue à ce sujet et de mise en pratique de cette attention parmi les participants aux partenariats?
2. Comment ces relations attentives aux besoins des autres sont-elles mises en œuvre parmi les intervenants des partenariats? Quels sont, dans ces partenariats, les facteurs qui favorisent ou qui gênent la promotion de l'attention aux besoins des autres parmi les personnes et les établissements engagés dans les partenariats?
3. Dans quelle mesure ces partenariats rendent-ils enseignants et administrateurs actuels et éventuels capables de répondre aux besoins intellectuels, psychologiques et spirituels des élèves et des familles traditionnellement marginalisés dans les écoles pour des raisons de race, de classe sociale, de pauvreté et de langue? Ces partenariats concentrent-ils et renforcent-ils les engagements entre les établissements d'enseignement supérieur et les collectivités locales?
4. Dans quelle mesure les signes d'une forte culture de l'attention aux besoins des autres dans ces partenariats correspondent-ils à des améliorations mesurables des résultats de l'apprentissage par les élèves qui réduisent les injustices dans l'enseignement?

Cadre d'apprentissage

L'apprentissage fournit un autre cadre potentiel pour appuyer la réflexion et la recherche sur les partenariats ÉCES/écoles catholiques. Les théories d'apprentissage socioculturel (Lee, 2007; Moll & Greenberg, 1990; Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991) et les communautés d'apprentissage professionnel (Drago-Severson, 2007; Spillane & Louis, 2002; StoU & Louis, 2007; Wenger, 1999) ainsi que la conception lasallienne (Johnston et al., 1997) et la conception ignacienne de l'apprentissage (International Center for Jesuit Education, 1993) offrent des façons complémentaires de penser aux répercussions des partenariats sur l'apprentissage et l'enseignement. Les théories sur l'apprentissage socioculturel et la recherche sur les communautés d'apprentissage professionnel se concentrent sur l'apprentissage par les multiples intervenants dans ces partenariats (élèves, enseignants, administrateurs, organisations) ainsi que sur les environnements complexes où l'apprentissage et d'autres travaux de ces partenariats se déroulent. La conception lasallienne et la conception ignacienne de l'apprentissage, qui émanent de la tradition catholique, offrent, pour la réflexion sur l'éducation intégrale des élèves dans les écoles catholiques, des cadres importants comprenant non seulement l'attention aux aspects cognitifs et socioculturels, mais aussi aux aspects psychologiques et spirituels de l'apprentissage.

D'après la théorie socioculturelle, l'apprentissage se situe socialement et culturellement dans les contextes quotidiens de la vie et du travail (Brown, Collins, Duguid, 1989;

Lave & Wenger, 1991; Lee, 2007; Moll & Greenberg, 1990; Rogoff, 1990; Tharp & Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). L'apprentissage est le fruit d'une interaction dynamique entre une personne et d'autres personnes et avec des artefacts culturels, qui contribuent tous à la formation sociale de l'esprit (Wertsch, 1991) et mènent à la réalisation d'objectifs socialement appréciés (Engestrom, Miettinen, & Punamaki, 1999).

Vygotsky (1978) affirme que, pour les individus, l'apprentissage se fait dans un contexte social où les apprenants cherchent le soutien de semblables plus capables ou d'enseignants et/ou d'instruments ou de moyens techniques dans leur «zones de développement proximal». Par la participation à des activités collectives dans un contexte déterminé, les individus s'approprient les connaissances, les capacités et l'information nécessaires pour fonctionner à l'intérieur de leur communauté socioculturelle (Putnam & Borko, 2000; Rogoff, 1990). Le nombre et le genre d'activités qui se déroulent dans le cadre d'un partenariat sont des occasions qui dictent les types de développement et leur diversité à l'intérieur du partenariat. Par conséquent, pour permettre le meilleur apprentissage possible par de nombreux individus à l'intérieur de multiples «zones de développement proximal», le contexte d'apprentissage offert par le partenariat doit comporter une gamme riche et complexe d'activités; en outre, il doit y avoir, pour tous les apprenants, de fréquentes occasions d'activités communes et d'accès à des experts (Moll & Greenberg, 1990).

À cause du caractère localisé de l'apprentissage et de ses liens critiques avec des pratiques quotidiennes, un certain nombre de chercheurs dans le domaine socioculturel (Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005) ont démontré que tout partenariat ÉCES/écoles catholiques doit comporter des activités pour tenir compte de ce que Lee (2007) appelle les manifestations culturelles exceptionnelles de connaissances incluses dans les pratiques de tous les jours (p. 25) que des élèves présentant des différences raciales, ethniques et linguistiques apportent dans les salles de classe. Les chercheurs du domaine socioculturel ont démontré comment les enseignants peuvent utiliser ces manifestations culturelles de connaissances pour aider les élèves à atteindre de hauts niveaux de raisonnement littéraire (Lee, 2007), de rédaction (Ball, 1995), de raisonnement algébrique (Moses & Cobb, 2001; Silva, Moses, Rivers, & Johnson, 1990) et d'apprentissage scientifique (Rosebery, Warren, Ballenger, & Ogonowski, 2005; Rosebery, Warren, & Conant, 1992).

La théorie de l'apprentissage socioculturel a également été appliquée à l'apprentissage organisationnel (Wenger, 1999) et a servi d'ancrage à une grande partie des recherches récentes sur les communautés d'apprentissage professionnel (Drago-Severson, 2007; Spillane & Louis, 2002; Stoll & Louis, 2007). Les recherches récentes définissent les communautés d'apprentissage professionnel comme les enseignants et les administrateurs des écoles qui font des investigations sur une vision commune de l'apprentissage par les élèves et qui y collaborent afin d'assurer la réussite de tous les élèves. Des études sur les écoles qui fonctionnent comme communautés d'apprentissage professionnel (Goldstein, 2004; Marks & Louis, 1999; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004) suggèrent que de telles écoles possèdent les caractéristiques suivantes : 1) leadership encourageant et partagé, 2) créativité intense, 3) valeurs partagées et vision axée sur l'apprentissage, 4) une culture de collaboration dans le travail et 5) insistance sur l'amélioration continue et sur l'obtention de résultats.

La conception lasallienne et la conception ignacienne de l'apprentissage couvre largement les cadres socioculturels en insistant sur l'éducation intégrale des apprenants, qui ne comprend pas seulement l'attention aux dimensions cognitives et socioculturelles, mais aussi aux dimensions psychologiques et spirituelles de l'apprentissage dans les salles de classe et les écoles. De plus, ces perceptions découlent d'une conception des êtres humains dont le but sur la terre est enraciné dans une foi en Dieu qui les pousse à servir les autres et à combattre l'injustice. Depuis le XVII^e siècle, la pensée et les écrits de saint Jean-Baptiste de La Salle, fondateur des Frères des Écoles Chrétiennes, soulignent une invitation, adressée aux Frères, à vivre en communauté et à offrir aux élèves négligés une éducation de qualité qui est enracinée dans la foi, les valeurs évangéliques ainsi que dans un esprit de communauté et de service des autres (Johnston et al., 1997). De même, depuis le XVI^e siècle, la pensée et les écrits de saint Ignace de Loyola poussent les Jésuites à guider les apprenants pour qu'ils deviennent des hommes et des femmes pour les autres (Arrupe, 1974/1994). Saint Ignace voyait les apprenants comme des personnes ayant besoin de concevoir et d'expérimenter activement de nouvelles significations à partir de ce qu'ils savent, ressentent, apprécient et imaginent. Alors, l'enseignant guide les apprenants dans la réflexion sur ce qu'ils ont appris. Cette réflexion doit conduire à l'action. Bien que cette action puisse ne pas faire immédiatement du monde une communauté globale où règnent la justice, la paix et l'amour, elle devrait au moins constituer un pas dans cette direction (International Center for Jesuit Education, 1993, p. 28).

À la lumière de la théorie de l'apprentissage socioculturel, de la recherche sur les communautés d'apprentissage professionnel, ainsi que de la conception lasallienne et de la conception ignacienne de l'apprentissage, les chercheurs examinant les partenariats ÉCES/écoles catholiques pourraient alors poser les questions suivantes :

1. Comment et dans quelle mesure les activités de ces partenariats appuient-elles, de façon mesurable et pouvant être reproduite, l'apprentissage et la formation scolaires, professionnels, psychologiques et spirituels des participants (élèves, enseignants, administrateurs)?
2. À quel point ces partenariats réussissent-ils à puiser dans le fonds de connaissances (Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005), les façons culturelles de savoir (Lee, 2007) et les contextes (International Center for Jesuit Education, 1993) que les élèves, les parents, les enseignants, les administrateurs et le personnel universitaire apportent aux communautés scolaires dans le cadre de ces partenariats?
3. Dans quelle mesure ces partenariats peuvent-ils être considérés comme des communautés catholiques d'apprentissage? Quels sont les facteurs propices à ce qu'elles en soient? Quels sont les facteurs qui s'y opposent?

Entreprenariat social

Dans l'examen des partenariats ÉCES/écoles catholiques, les chercheurs pourraient finalement envisager un dernier cadre conceptuel, l'entreprenariat social à la lumière de l'enseignement social catholique. Pendant plusieurs décennies, l'entreprenariat a été considéré comme un idéal dans les secteurs des affaires, de la gestion et des finances et il a surtout été orienté traditionnellement vers des fins financières (Drucker, 1985). Les

entrepreneurs sont des personnes très motivées, tournées vers l'obtention de résultats et la solution de problèmes, qui se considèrent responsables de leurs actions et des résultats obtenus et qui peuvent tolérer l'ambiguïté (Hassel, 2008; Kao, Kao, & Kao, 2002; Martin & Osberg, 2007). Elles voient les occasions qui se présentent et y donnent suite de manière nouvelle et créative et elles obtiennent des résultats financiers.

L'entrepreneuriat social est orienté surtout vers des fins sociales plutôt que vers des fins financières (Drayton, 2006; Martin & Osberg, 2007). Le terme anglais est apparu pour la première fois dans la littérature dans les années 1970 (Banks, 1972) et il a gagné de la popularité une décennie plus tard avec l'apparition de plusieurs fondations promouvant les entrepreneurs sociaux comme agents de changement (Dees, 2001; Schlee, Curren, & Harich, 2009; Thompson & Doherty, 2006): les répercussions liées à la mission, et non la création de richesse, deviennent le critère central (Dees, 2001, p. 2). Martin & Osberg (2007) soulignent que l'entrepreneuriat social commence par l'identification d'une situation d'exclusion, de marginalisation ou de souffrance, par exemple des pratiques commerciales inéquitables, des disparités dans les soins de santé, des écosystèmes qui sont menacés ou des injustices dans l'enseignement. L'entrepreneur social combine alors « inspiration, créativité, interventions directes et courage et fermeté » (p. 35) pour lutter contre ces situations.

Ces orientations de l'entrepreneuriat social sont en harmonie avec l'enseignement social catholique, décrit ci-dessus dans le cadre sur la justice. Plus précisément, ces orientations «actualisent» les valeurs adoptées par le truchement de l'enseignement social catholique. Ce dernier soutient depuis longtemps que le développement économique, social, politique et culturel devrait réduire l'oppression et servir le bien commun (par exemple Benoît XVI, 2009; Paul VI, 1967). Au sujet des écoles catholiques précisément, l'Église souligne l'importance de fournir un enseignement à tous, spécialement à ceux qui vivent aux frontières des sociétés (Tomasi, 2008). Dans le même esprit, la Conférence des évêques catholiques des États-Unis (2005) a exhorté à réformer les écoles catholiques du pays pour les rendre accessibles et abordables. L'entrepreneuriat social décrit les efforts requis pour effectuer cette réforme (par exemple, par des structures de financement novatrices remplaçant les approches fondées sur les frais de scolarité ou par de nouveaux modèles de prestation de services qui rendent ceux-ci accessibles aux élèves ayant des besoins spéciaux).

Les entrepreneurs sociaux –ambitieux, ingénieux, stratégiques et tournés vers les résultats– sont de plus en plus reconnus comme essentiels pour de nombreuses améliorations scolaires efficaces (Fullan, 1997; Hess, 2008; Levine, 2006). Bryk et Gomez (2008) affirment que les entrepreneurs sociaux peuvent promouvoir la recherche et le «design» qui transforment les façons dont nous formons et appuyons les professionnels des écoles, les instruments, les matériels, les idées et les preuves avec lesquels ils travaillent ainsi que les occasions d'accompagnement que nous offrons aux élèves (p. 182). Pour cette raison, Bryk et Gomez encouragent les partenariats entre universités, écoles et partenaires sociaux.

De tels partenariats peuvent catalyser des réponses novatrices à de nombreux défis techniques et organisationnels auxquels sont confrontées les écoles de tous les niveaux et de tous les secteurs: avec le renforcement du milieu d'enseignement et d'apprentissage (par exemple en promouvant l'alignement des programmes, en relevant les exigences scolaires, en améliorant le climat d'apprentissage de l'école), en

renforçant la capacité professionnelle (par exemple en élaborant des stratégies pédagogiques et des systèmes de développement professionnel qui soient plus sensibles aux besoins), en favorisant les relations entre l'école et la collectivité (par exemple en fournissant des appuis sociaux institutionnels et des services directs dans les écoles et en faisant participer les parents et ceux qui s'occupent des enfants aux efforts de scolarisation). En se centrant davantage sur les élèves généralement marginalisés dans les écoles catholiques, les partenariats ÉCES/écoles catholiques qui ont une orientation d'entrepreneuriat social peuvent élaborer des modèles de prestation de services efficaces pour les élèves ayant des besoins spéciaux ou une connaissance limitée de l'anglais et concevoir des structures de financement et de gouvernance qui favorisent, pour ces élèves, la création d'écoles dynamiques qui ne dépendent pas des frais de scolarité. De tels partenariats sont souvent décrits dans le contexte de politiques et de pratiques novatrices visant à améliorer les écoles catholiques (Haney & O'Keefe, 2009; *Selected Programs for Improving Catholic Education*, 2009).

À la lumière de cette recherche sur l'entrepreneuriat social et de l'enseignement social catholique, les chercheurs qui examinent les partenariats ÉCES/écoles catholiques peuvent poser les questions suivantes :

1. Dans quelle mesure ces partenariats peuvent-ils être considérés comme des entrepreneuriats sociaux? De quelles manières encouragent-ils les innovations ambitieuses, ingénieuses, stratégiques, axées sur les résultats et visant à réduire les injustices dans l'enseignement et à promouvoir la réussite des élèves?
2. Les partenariats transforment-ils les enseignants et les dirigeants des établissements participants en entrepreneurs sociaux? Dans l'affirmative, comment le font-ils? Dans la négative, pourquoi?
3. Comment les innovations ou les innovateurs de ces partenariats ont-ils des répercussions sur les résultats des élèves traditionnellement marginalisés dans les écoles? À quel point répondent-ils à l'invitation des évêques des États-Unis à rendre les écoles catholiques accessibles et abordables?
4. Comment les partenariats fructueux ÉCES/écoles catholiques reflètent-ils les caractéristiques de l'entrepreneuriat social vu dans des établissements semblables d'autres secteurs (par exemple, établissements sans but lucratif et/ou confessionnels centrés sur les soins de santé, le bien-être des enfants, les questions environnementales, le perfectionnement de la main-d'œuvre)?

Conclusion

Dans cet article, nous avons conceptualisé comment les recherches sur les partenariats ÉCES/écoles catholiques pourraient éclairer et promouvoir l'éducation à la justice sociale dans les communautés enseignantes catholiques. Nous croyons que notre invitation est importante et opportune pour plusieurs raisons. Tout d'abord, de nombreuses écoles catholiques qui ont choisi de servir un grand nombre d'élèves confrontés à des obstacles liés à la race, à la classe sociale, à des handicaps ou à la langue dans les écoles traditionnelles ont du mal à survivre. Ces écoles pourraient bénéficier d'une solide information sur la manière de constituer des partenariats plus

efficaces avec des établissements catholiques d'enseignement supérieur qui partagent leur mission de développement de la foi et de service des autres et pourraient leur offrir de considérables ressources humaines et matérielles ainsi que du développement professionnel. En même temps, les établissements d'enseignement supérieur ont beaucoup à apprendre sur la manière d'établir efficacement des partenariats plus solides avec les écoles catholiques. De tels partenariats peuvent offrir des contextes naturels, pratiques et symbiotiques pour l'apprentissage du service aux élèves et les expériences pratiques, la recherche et le service par les enseignants, le recrutement d'élèves et le service à la collectivité.

Deuxièmement, comme il est mentionné dans l'article, les recherches sur ces partenariats émergents offrent la possibilité d'examiner un certain nombre de grandes questions (Shulman, 2008) que les enseignants du secteur public et du secteur privé se posent depuis des décennies, par exemple : Comment réduire les écarts entre les résultats des élèves, spécialement dans les écoles urbaines? Comment nous assurer que tous les élèves des écoles ont un égal accès aux emplois et aux possibilités de poursuivre leurs études après le cours secondaire? Contrairement aux indications constantes d'inégalités dans les possibilités d'études à tous les niveaux pour beaucoup d'élèves des États-Unis (Gamoran & Long, 2006; Harvey & Anderson, 2005; Swanson, 2003), il y a des signes que certains partenariats ÉCES/écoles catholiques offrent une solution de rechange positive à ceux qui ont été traditionnellement marginalisés dans les écoles (Fenzel, 2009). Cependant, les compte rendus de ces recherches faisant état de ces succès qui utilisent de solides cadres conceptuels et appliquent la théorie à la pratique sont encore très limités.

Enfin, les partenariats ÉCES/écoles catholiques visant à offrir un enseignement socialement juste ont la possibilité de contribuer à des débats plus large sur l'équité dans l'enseignement. De telles partenariats peuvent nous faire mieux comprendre comment établir des ponts entre les diverses cultures dans les universités et les écoles afin de promouvoir une réforme systémique (Clark, 1999; Goodlad, 1993; Jaeger & Thomson, 2006; Maeroff, 1983; Miller, 2007), spécialement dans les écoles servant un nombre considérable d'élèves qui ont été traditionnellement négligés dans les écoles. Même s'ils peuvent partager un héritage spirituel et une mission commune, les ÉCES et les écoles catholiques partenaires, tout comme les écoles et établissements séculiers, ont souvent besoin de concilier d'énormes différences dans les structures de l'organisation, de l'administration et du personnel enseignant, dans les priorités et dans les philosophies de l'enseignement, lorsqu'ils conjuguent leurs efforts pour offrir aux élèves un enseignement plus juste socialement.

Références bibliographiques

- Arrupe, P. (1994). Men for others. In C. E. Melrose (Ed.), *Foundations* (pp. 31-40). Washington, D.C: Jesuit Secondary Education Association. (Original work published 1974).
- Baker, D. R., & Riordan, C. (1998). The "eliting" of the common American Catholic school and the national education crisis. *Phi Delta Kappan*, 80(1), 16-23.
- Ball, A. F. (1995). Text design patterns in the writing of urban African American students: Teaching to the strengths of students in multicultural settings. *Urban Education*, 30(3), 253-289.

- Banks, J.A. (1972). *The sociology of social movements*. London: Macmillan.
- Beauboeuf-Lafontant, T. (2002). A womanist experience of caring: Understanding the pedagogy of exemplary black women teachers. *Urban Review*, 34(1), 71-86.
- Beck, L. G. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New York: Teachers College Press.
- Benedict XVI. (2009). *Caritas in veritate* [Human development in charity and tmth]. Vatican City: Libreria Editrice Vaticana. Retrieved July 19, 2009, from http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_en.html
- Benedict of Nuesia. (1949). *The holy rule of St. Benedict* (B. Verheyen, Trans.). Atchison, KA: St. Benedict's Abbey. Retrieved May 26, 2009, from <http://www.ccel.org/ccel/benedict/rule2/files/rule2.html> (Original work published 530)
- Brachear, M., & Ramirez, M. (2005, February 25). Latino, black parishes hit hardest by decision. *Chicago Tribune*. Retrieved May 26, 2009, from <http://www.chicagotribune.com/news/local/chi-0502250210feb25,1,3629470.story?coll=chi-newslocal-hed>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bryk, A. (2008). Catholic schools. Catholic education, and Catholic educational research: A conversation with Anthony Bryk. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 12(2), 135-147.
- Bryk, A. (2009, January). *Catholic schools and the common good: Future directions and challenges*. Paper presented at the Catholic Higher Education Collaborative Conference, Los Angeles, CA.
- Bryk, A. S., Gomez, L. (2008). *The future of educational entrepreneurship: Possibilities for school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chubbuck, S. M. (2007). Socially just teaching and the complementarity of Ignatian pedagogy and critical pedagogy. *Christian Higher Education*, 6(3), 239-265.
- Cibulka, J. G., O'Brien, T. J., & Zewe, D. (1982). *Inner-city private elementary schools: A study*. Milwaukee, WI: Marquette University Press.
- Clark, R. W. (1999). *Effective professional development schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private compared*. New York: Basic Books.
- Congregation for Catholic Education. (1998). *The Catholic school on the threshold of the third millennium*. Rome: Vatican Polyglot Press.
- Congregation for Catholic Education. (2007). *Educating together in Catholic schools: A shared mission between consecrated persons and lay faithful*. Rome: Vatican Polyglot Press.
- Convey, J. J. (1992). *Catholic schools make a difference: Twenty-five years of research*. Washington, D.C: National Catholic Educational Association.
- Crowley, A. L. W., & Wall, S. (2007). Supporting children with disabilities in the Catholic schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*. 10(4), 508-522.
- Dallavis, C , & Johnstone, J. (2009). An evolving university-school partnership: The University of Notre Dame Magnificat Schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 3(2), 224-247.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2003). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge Falmer Press.
- Davies, M., & Kennedy, K. (2009). Called to Collaboration: The University Consortium for Catholic Education. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 13(2), 248-275.
- Dees, J. G. (2001). *The meaning of "social entrepreneurship"*. Durham, NC: Duke Center for Advancement of Social Entrepreneurship. Retrieved May 19, 2009, from http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf

- Documents of the thirty-second congregation of the Society of Jesus*. (1975). Washington, D.C: The Jesuit Conference.
- Drago-Severson, E. (2007). Helping teachers team: Principals as professional development leaders. *Teachers College Record* 109(1), 70-125.
- Drayton, B. (2006). Everyone a changemaker: Social entrepreneurship's ultimate goal. *Innovations*. 7(1), 80-96.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. New York: Harper & Row.
- Dwyer, J. (2005, February 13). Once mighty. Catholic schools find status is diminished. *New York Times*, p. 37.
- Engestrom, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press.
- Fenzel, L. M. (2009). *Improving urban middle schools: Lessons from the Nativity schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* {M. B. Ramos, Trans.}. New York: Continuum. (Original work published in 1955)
- Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for in the principalship*. New York: Teachers College Press.
- Gamoran, A., & Long, D. (2006). *Equality of educational opportunity: A 40-year retrospective*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychology theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 173-197.
- Gonzalez, N. E., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goodlad, J. (1993). School-university partnerships and partner schools. *Educational Policy*, 7(1), 24-39.
- Grace, G. (2003). "First and foremost the Church offers its educational service to the poor": Class, inequality and Catholic schooling in contemporary contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 1(1), 35-53.
- Grace, G. (2009). On the international study of Catholic education: Why we need more systemic scholarship and research. *International Studies in Catholic Education*, 7(1), 6-14.
- Grace, G., & O'Keefe, I. M. (2007). Catholic schools facing the challenges of the 21st century: An overview. In G. Grace & J. M. O'Keefe (Eds.), *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in the 21st Century* (Vol. 1, pp. 1-14). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hamilton, S. W. (Ed.). (2008, April). *Who will save America's urban Catholic schools?* New York: Thomas Fordham Institute.
- Haney, R. M., & O'Keefe, J. M. (Eds.). (2009). *Design for success I: New configurations for Catholic schools*. Washington, D.C.: National Catholic Educational Association.
- Harvey, W. B., & Anderson, E. L. (2005). *Minorities in higher education 2003-2004: Twenty-first annual status report*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Hassel, B. (2008). Attracting entrepreneurs to K-12. In F. Hess (Ed.), *The future of educational entrepreneurship: Possibilities for school reform* (pp. 45-64). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Held, V. (Ed.). (1995). *Justice and care: Essential readings in feminist ethics*. Boulder, CO: Westview.
- Held, V. (2007). *TOe ethics of care: Personal, political, and global*. New York: Oxford University Press.
- Hess, F. M. (Ed.). (2008). *The future of educational entrepreneurship: Possibilities for school reform*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hoffer, T., Greeley, A. M., & Coleman, J. S. (1985). Achievement growth in public and Catholic schools. *Sociology of Education*, 58(2), 74-97.

- Hug, J. E. (2000, May 20). Educating for justice: Any university's major mission is to work for global transformation. *America*, 182(18), 16-19.
- Hunt, T. C. (2000). The history of Catholic schools in the United States: An overview. In T. C. Hunt, T. E. Oldenski, & T. J. Wallace (Eds.), *Catholic school leadership: An invitation to lead* (pp. 3458). New York: Falmer.
- Hunt, T. C., Bauch, P., Cattaro, G. M., Smith, K., Nuzzi, R., & Casino, S. (2006, April). *Catholic schools in the public interest: Past, present, and future*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- International Center for Jesuit Education. (1993). *Ignatian pedagogy: A practical approach*. Rome: Author. Retrieved July 13, 2009, from http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_en.doc
- Irvine, J. J., & Foster, M. (Eds.). (1996). *Growing up African American in Catholic schools*. New York: Teachers College Press.
- Jaeger, A. J., & Thornton, C. H. (2006). Neither honor nor compensation: Faculty and public service. *Educational Policy*, 20(2), 345-366.
- Jan, T. (2006, March 22). BC to help run ailing elementary school. *The Boston Globe*. Retrieved May 29, 2009, from http://www.boston.com/news/education/k_12/articles/2006/03/22/bc_to_help_run_ailing_elementary_school/
- Jepsen, C. (2003). The effectiveness of Catholic primary schooling. *Journal of Human Resources*, iS(4), 928-941.
- Jeynes, W. (2006, April). A meta-analysis: The effects of Catholic and Protestant schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Johnston, J., Rodriguez, A., Corral, M., Hofer, M., Josse, P., Rummery, G., et al. (1997). *The Lasallian mission of human and Christian education: A shared mission*. Landover, MD: Christian Brothers.
- Kao, R. W. Y., Kao, K. R., & Kao, R. R. (2002). *Entrepreneurism: A philosophy and a sensible alternative for the market economy*. River Edge, NJ: Imperial College Press.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolvenbach, P. (2000, October). *The service of faith and the promotion of justice in American Jesuit higher education*. Address at the Bannan Institute for Jesuit Education and Christian Values, Santa Clara University, Santa Clara, CA. Retrieved May 28, 2009, from http://www.scu.edu/news/attachments/kolvenbach_speech.html
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, C. D. (2007). *Culture, literacy, and learning: Taking bloom in the midst of the whirlwind*. New York: Teachers College Press.
- Levine, A. (2006). *Educating school leaders*. New York: Education Schools Project.
- Maeroff, G. I. (1983). *Schools and college: Partnerships in action*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 707-750.
- Martin, R. L., & Osberg, S. (2007, Spring). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford Social Innovation Review*, 29-39.
- Miller, P. M. (2007). "Getting on the balcony to see the patterns on the dance floor below": Considering organizational culture in a university-school-community collaboration. *Journal of School Leadership*, 77(2), 222-245.
- Moll, L. C. & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). New York: Cambridge University Press.

- Moses, R. P., & Cobb, C. E., Jr. (2001). *Radical equations: Math literacy and civil rights*. Boston: Beacon Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- O'Keefe, J. M., Greene, J. A., Henderson, S., Connors, M., Goldschmidt, E., & Shervish, K. (2004). *Sustaining the legacy: Inner-city Catholic elementary schools in the United States*. Washington, D.C: National Catholic Educational Association.
- O'Keefe, J. M., & Scheopner, A. J. (2009). Bridging the gap: Urban Catholic schools addressing educational achievement and opportunity gaps in the United States. *International Studies in Catholic Education*. 1 (1), 15-29.
- Oldenski, T. (1997). *Liberation theology and critical pedagogy in today's Catholic schools: Social justice in action*. New York: Garland Press.
- Paul VI. (1967). *Populorum progressio* [On the development of peoples]. Retrieved June 16, 2008, from http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_en.html
- Pérez Carreón, G., Drake, C., & Calabrese Barton, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Pontifical Council for Justice and Peace. (2005). *Compendium of the social doctrine of the Church*. Vatican City: Libreria Editrice Vaticana.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Riordan, C. (2000). Trends in student demography in Catholic secondary schools, 1972-1992. In J. Youniss & J. J. Convey (Eds.), *Catholic schools at the crossroads: Survival and transformation* (pp. 33-54). New York: Teachers College Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rolón-Dow, R. (2005). Critical care: A color (full) analysis of care narratives in the schooling experiences of Puerto Rican girls. *American Educational Research Journal*, 42(1), 77-111.
- Rosebery, A. S., Warren, B., Ballenger, C., & Ogonowski, M. (2005). The generative potential of students' everyday knowledge in learning science. In T. A. Romberg, T. P. Carpenter, & R. Dremock (eds.), *Understanding mathematics and science matters* (pp. 55-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosebery, A. S., Warren, B., & Conant, F. R. (1992). Appropriating scientific discourse: Findings from language minority classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 2(1), 61-94.
- Russell, L., Merics, R., & Eisenhut, S. (2008). *The Urban Child Development Resource Center 2007/2008 end of the year report*. Dayton, OH: Urban Child Development Resource Center.
- Scanlan, M. (2008). The grammar of Catholic schooling and radically "catholic" schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 12 (1), 25-54.
- Schlee, R. P., Curren, M. T., & Harich, K. R. (2009). Building a marketing curriculum to support courses in social entrepreneurship and social venture competitions. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 5-15.
- Selected Programs for Improving Catholic Education. (2009). *Selected Programs for Improving Catholic Education*. Washington, D.C: National Catholic Educational Association. Retrieved February 23, 2009, from <http://www.ncea.org/services/SPICE.asp>
- Shields, T. (2008). *A just education in underserved communities: A national summit sponsored by the Nativity Miguel Network of Schools*. Washington, D.C: Nativity Miguel Network of Schools.

- Shulman, L. (2008). Preliminary thoughts on creating a field as it might apply to Catholic education. In J. Staud (Ed.), *The Carnegie conversation on Catholic education* (p. 12-14). Notre Dame, IN: Alliance for Catholic Education Press.
- Silva, C M., Moses, R. P, Rivers, J., & Johnson, P (1990). The algebra project: Making middle school mathematics count. *Journal of Negro Education*, 59(3), 375-391.
- Smith, P A., & Nuzzi, R. (2007). Beyond religious congregations: Responding to new challenges in Catholic education. In G. Grace & J. M. O'Keefe (Eds.), *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in the 21st Century* (Vol. 1, pp. 103-124). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Society of Jesus. (2005). *Ratio Studiorum: The official plan for Jesuit education* (C Pavur, Trans.) St. Louis, MO: Institute of Jesuit Sources. (Original work published 1599).
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(1), 3-34.
- Spillane, J. R. & Louis, K, A, (2002), School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. In J, Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (101st yearbook of the National Society for the Study of Education), Chicago: University of Chicago Press.
- Starratt, R. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Starratt, R. (2003), *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Staud, J. (Ed.), (2008), *The Carnegie conversation on Catholic education*. Notre Dame, IN: Alliance for Catholic Education Press.
- Stoll, L., & Louis, K, S, (2007), Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll & K., S, Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp, 1-14), London: Open University Press.
- Swanson, C. B. (2003). Who graduates? Who doesn't? A statistical portrait of public high school graduation: Class of 2001, Washington, D.C.: Urban Institute Education Policy Center.
- Tharp, R, G., & Gallimore, R, (1988), *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Thompson, A, (1998), Not the color purple: Black feminist lessons for educational caring. *Harvard Educational Review*, 68(4), 522-54.
- Thompson, J., & Doherty, B, (2006), The diverse world of social enterprise: A collection of social enterprise stories. *International Journal of Social Economics*, 33(5/6), 361 -375.
- Tomasi, S. M. (2008, November), *Provides everyone with the tools to contribute*. Address presented at the UNESCO 48th International Conference on Education, Geneva, Switzerland. Retrieved July 27, 2009, from <http://www.zenit.org/article-24453?l=English>.
- Traub, G. W. (Ed.), (2008), *A Jesuit education reader*. Chicago: Loyola Press.
- United States Conference of Catholic Bishops, (2005), *Renewing our commitment to Catholic elementary and secondary schools in the third millennium*. Washington, D.C.: Author.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vitullo-Martin, T. (1979), *Catholic inner-city schools: The future*. Washington, D.C.: United States Catholic Conference.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1999), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991), *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.