



Chapitre d'actes

2011

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle :
enjeux, débats et perspectives

Bauer, Stéphanie

How to cite

BAUER, Stéphanie. Le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle : enjeux, débats et perspectives. In: Actes du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes. Nantes : Centre de recherche en éducation de Nantes, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34580>



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 25, 26 novembre 2011

Stéphanie Bauer
Université de Genève
Stephanie.bauer@unige.ch

Le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle : enjeux, débats et perspectives

Les transformations actuelles des systèmes éducatifs amènent à une redéfinition du rôle du chef d'établissement. Disposant d'une plus grande autonomie de gestion, il doit pour autant assurer les missions confiées par l'Etat et répondre notamment aux attentes de résultats. A l'heure où, conjointement à ces nouveaux modes de régulation, le public scolaire devient de plus en plus multiculturel, nous proposons de questionner la manière dont le chef d'établissement entend répondre à ces défis. A la lumière d'une revue de la littérature essentiellement anglo-saxonne, nous aborderons cette problématique sous l'angle du leadership pour la justice sociale.

Mots-clés : Directeurs d'école, interculturel, politiques éducatives, justice sociale

1. Introduction : le chef d'établissement face à de nouveaux défis

On assiste depuis quelques décennies à une intensification des migrations internationales donnant lieu à une modification de la composition culturelle des sociétés modernes. Sur les bancs de l'école, se côtoient de plus en plus d'élèves originaires de pays différents. Parallèlement à cette diversification du public scolaire, les systèmes éducatifs se trouvent face à une nouvelle forme de régulation. Les établissements se voient disposer d'une plus grande autonomie tout en étant soumis à des exigences croissantes de redevabilité. Le chef d'établissement devient alors un acteur stratégique. En effet, il est la pièce charnière

qui fait le lien entre les impératifs de résultats émis par les politiques éducatives et l'équipe pédagogique travaillant dans les classes. A l'heure justement où les écoles deviennent multiculturelles, la manière dont il entend répondre à ces nouveaux défis apparaît comme essentielle à la compréhension des enjeux soulevés par les réformes des systèmes éducatifs.

Curieusement, le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle est encore peu étudié dans la littérature francophone, alors même que son rôle est en pleine redéfinition. Nous nous proposons dans ce texte d'éclairer cette question à la lumière d'une revue de la littérature essentiellement anglophone, dont les recherches sur le sujet existent depuis plusieurs années. Nous allons voir quels sont les transformations sociales, éducatives et politiques qui redessinent le métier de chef d'établissement ainsi que les dilemmes qui se peuvent alors se poser.

2. Les approches interculturelles : une piste envisagée pour assurer l'égalité ?

Il est aujourd'hui communément admis que l'école faille à remplir sa mission d'égalité des chances. Les populations dont l'origine culturelle est différente de celle du pays d'accueil souffrent encore d'une discrimination sur le plan des résultats scolaires et de l'intégration sociale (OCDE, 2010). Afin de combler ce fossé, se développent dans les pays industrialisés un certain nombre de mesures. Les approches interculturelles¹ sont depuis les années 70-80 développées en tant que proposition d'action pour lutter contre les inégalités scolaires. Elles recouvrent plusieurs réalités et n'ont pas le même sens selon les contextes (Akkari, 2002). On retrouve dans la littérature quatre dénominations : l'éducation multiculturelle, l'éducation interculturelle, l'éducation antiraciste et l'éducation à la citoyenneté (McAndrew, 2001 ; Ouellet, 2002).

L'éducation multiculturelle et antiraciste sont majoritairement utilisées dans le monde anglo-saxon. Elles renvoient à une politique multiculturaliste de lutte contre les inégalités et les discriminations qui a été mise en place pour réparer les injustices commises dans le passé. Aujourd'hui, l'éducation multiculturelle ne touche pas que les minorités ethniques opprimées dans l'histoire mais s'adresse à tout le monde. Elle peut être comprise comme un mouvement de réforme du système éducatif ayant pour but de favoriser la réussite de tous les élèves, quels que soient leur genre, leur orientation sexuelle, leur capacités ou leurs groupes d'appartenances (culturels, raciaux ethniques, linguistiques et sociaux) (Banks & McGee Banks, 2007). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté, employées dans le contexte francophone, prônent quant à elles une vision différente des relations ethniques et culturelles (Abdallah-Preteuille, 2004). Dans le modèle interculturel

¹ A la suite de Dasen et Perregaux (2002), nous emploierons le terme d'approches interculturelles pour souligner leur caractère dynamique et polyvalent

français par exemple, la différence culturelle n'est pas officiellement reconnue mais doit s'effacer au profit de la citoyenneté, de l'appartenance au modèle national, voire de l'assimilation républicaine (Payet & Van Zanten, 1996). Au Québec, les approches interculturelles mettent plus l'accent sur la reconnaissance du pluralisme de la société et l'équité entre les groupes (Pagé, 1993).

Comment ces approches s'opérationnalisent-elles ? L'accent peut être mis sur la formation des enseignants (Akkari, 2006 ; Mujawamariya, 2006 ; Allemann-Ghionda, Perregaux, & de Goumoëns, 1999 ; Ouellet, 2002; Sleeter, 1992), les politiques de discrimination positive (Henriot-Van Zanten, 1990), le curriculum scolaire, aussi bien officiel que caché (Gay, 2004) ainsi que sur les relations pédagogiques enseignant-élève, les relations entre élèves, avec les familles et les communautés (Kanouté & Vatz Laaroussi, 2008).

3. Les nouveaux modes de régulation et l'émergence d'un acteur stratégique : le chef d'établissement

De la même façon que les systèmes éducatifs se transforment dans leur approche de la diversité culturelle, leurs structures et modes de fonctionnement tendent à être modifiés par deux phénomènes importants : l'affaiblissement du contrôle de l'Etat lié à la décentralisation du système éducatif et l'émergence d'une logique de marché (Maroy, 2005 ; Van Zanten & Ball, 1997). L'affaiblissement du contrôle de l'Etat se traduit par une redistribution des pouvoirs au niveau local. Broadfoot (2000) explique que la mission de l'Etat a évolué passant d'une fonction bureaucratique à une fonction évaluatrice. Les établissements se voient accorder plus d'autonomie mais restent sous contrôle de l'Etat par le biais de l'accountability ou de l'obligation de rendre des comptes ou des résultats. Les établissements se voient confiés non plus des mandats mais doivent désormais gérer des projets (Perrenoud, 2001).

Cette transformation du système éducatif nous amène à questionner le rôle des acteurs intermédiaires et locaux, notamment les directeurs d'établissement, dans la réappropriation qu'ils se font des nouvelles missions ainsi attribuées. Le chef d'établissement devient alors l'acteur stratégique entre les instances gouvernementales, qui formulent des politiques éducatives en matière de résultats, et le personnel pédagogique qui a la responsabilité de les garantir. Son rôle s'apparente de plus en plus à celui d'un manager, un gestionnaire autonome dont le leadership doit répondre aux objectifs escomptés (Barrère, 2006 ; Perrenoud, 2001 ; Dutercq & Lang, 2001).

Ce vaste mouvement de réforme ne se fait néanmoins pas sans heurts. Les systèmes éducatifs sont en effet structurés par des logiques historiques et sociales précédant ces réformes (Maroy, 2005). Des tensions peuvent ainsi émerger à l'heure de

l'implémentation. Le processus de traduction, de négociation, mis en place par les acteurs et les Etats représente alors le facteur essentiel de la réalisation des objectifs. Si les textes officiels expriment toujours le souhait d'une participation collective et démocratique des acteurs, la recherche montre qu'elle reste difficile à mettre en place (Gather Thurler, 2000). L'importance du chef d'établissement dans ce processus de négociation est à souligner. Les relations avec le personnel enseignant (Barrère, 2006) ainsi que les réseaux et partenariats locaux (Maroy & Dupriez, 2000 ; Dutercq & Lang, 2001) sont notamment un facteur déterminant. Ce mouvement de réforme n'est pas sans conséquence sur le travail enseignant, comme le soulignent Lessard et Tardif (2004). Le processus de professionnalisation des enseignants est en effet fortement marqué par cette logique managériale ; une logique qui tend également à concerner d'autres acteurs scolaire comme le chef d'établissement.

4. Le leadership pour la justice sociale

Si le leadership éducatif ou leadership pédagogique n'a fait que récemment son apparition dans le monde francophone, il est bien implanté dans le monde anglophone. Le leadership scolaire est présent dans la littérature anglo-saxonne depuis les années 70-80 (Burns, 1978, puis Bass, 1985). En revanche, ce n'est que depuis les années 90-2000 qu'on essaie de lier les questions de diversité culturelle et de leadership. Le courant de l'éducation critique (éducation multiculturelle, antiraciste, théories critiques de la race,...), de manière générale, a contribué à cette émergence, notamment en dénonçant les discriminations raciales à l'école et dans la société (voir entre autres les travaux de Banks, 2001 et Sleeter, 1996). Apparaissent alors dans la littérature les concepts de leadership pour la justice sociale, leadership transformationnel ou transformatif, leadership culturellement pertinent, etc. Ces différentes formes de leadership ont pour point commun de tenter de concilier les fonctions associées au leadership, et notamment l'assurance de l'efficacité de l'établissement, et la lutte contre les discriminations raciales. Le leadership pour la justice sociale est défini comme suit par Theoharis (2007, p. 222) :

These principals advocate, lead, and keep at the center of their practice and vision issues of race, class, gender, disability, sexual orientation, and other historically and currently marginalizing conditions in the United States. This definition centers on addressing and eliminating marginalization in schools. In doing so, inclusive schooling practices for students with disabilities, English language learners, and other students traditionally segregated in schools are also necessitated by this definition.

Reprise par plusieurs auteurs (Riehl, 2000 ; Kose, 2009, 2011 ; Theoharis, 2007, 2010 ; Shields, 2004, 2010 ; Capper, Theoharis & James, 2006 ; Marshall & Oliva, 2006 ; McKenzie *et al.*, 2008), cette définition souligne une pratique inclusive à des fins de lutte contre la marginalisation des élèves issus de groupes minoritaires. Le leadership transformatif, tel

que conçu par des auteurs comme Leithwood (1992, 1994), Shields (2004, 2010), Dantley et Tillman (2006) va dans le même sens. L'accent est mis sur le traitement équitable des élèves et le fonctionnement démocratique des écoles.

La pratique se veut inclusive et transformative dans le sens d'un changement social (Riehl, 2000). Elle touché aussi bien aux représentations et conceptions de la diversité qu'aux pratiques et relations entre les acteurs éducatifs. Les recherches empiriques mettent en avant ces différentes dimensions. Au niveau des représentations, sont soulignées les capacités à avoir des attentes élevées pour tous les élèves (Billot, Goddard & Cranston, 2007) et à changer les conceptions de la diversité (Riehl, 2000), la tolérance et le dépassement des préconceptions (Carr, 1995 ; Gardiner & Enomoto, 2006 ; Katz, 1999) ainsi que l'engagement et la conscience critique (Mc Mahon, 2007 ; Theoharis, 2007, 2010). L'engagement et la conscience critique font la différence par rapport à une forme de leadership scolaire traditionnel, qui ne cherche pas à remettre en cause la structure de la société. Comme le soulignent plusieurs chercheurs (Dillard, 1995; Lomotey, 1993; Henze, 2000 ; McCray & Beachum, 2010), ce sont souvent les caractéristiques personnelles des chefs d'établissement (parcours de vie, expérience,...), plus que leur formation, qui va les pousser à s'engager pour la justice sociale. La pratique inclusive de la justice sociale comprend les dimensions suivantes :

- Développement de vision et de culture scolaire (Riehl, 2000, p.62 ; voir aussi Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood & Riehl, 2003; Marshall & Oliva, 2006; McKenzie *et al.*, 2008; Theoharis, 2007)
- Organisation de l'école: Il peut s'agir de mettre en place un curriculum valorisant la diversité (Ladson-Billings, 1995), de répartir les élèves afin de favoriser l'équité (Lee & Smith, 1997; Theoharis & O'Toole, 2011; Haar & Robicheau, 2008), de susciter un environnement de travail et d'apprentissage coopératif (Katz, 1999)
- Dimensions relationnelles: Une bonne communication avec tous les acteurs de la vie scolaire: équipe éducative, parents et communauté est relevée comme une condition essentielle à la justice sociale (Riehl, 2000 ; Theoharis & O'Toole, 2011 ; Carr, 1995; Henze, 2000 ; Gardiner & Enomoto, 2006 ; Billot *et al.*, 2007) et notamment à la résolution de conflit (Walker & Quong, 1998 ; Day, 2007)

Cependant la littérature relève aussi certaines limites au leadership pour la justice sociale. Tout d'abord, les recherches quantitatives qui tentent de mesurer l'effet "leader" sur la réussite des élèves ne sont pas toujours concluantes en ce sens (Leithwood & Jantzi, 2000). De plus, les mesures prises par les chefs d'établissement peuvent parfois aller contre les principes de justice sociale et d'équité et tomber dans la folklorisation ou "Food, fun and festival" (Billot *et al.*, 2007). A l'heure de la mise en pratique, les leaders peuvent également se heurter à des résistances de la part des parents et enseignants (Billot *et al.*, 2007 ; Borland, 1994 ; Carr, 1995 ; Katz, 1999 ; Mc Mahon, 2007 ; Shields, 2010 ; Theoharis, 2010). L'engagement et la conscience critique fait souvent défaut dans la pratique des leaders (Cambron-Mc Cabe & Mc Carthy, 2005). La difficulté inhérente au métier de leader

pour la justice sociale est bien mise en évidence par plusieurs auteurs (Foster, 1986 ; Capper, Theoharis & Sebastian, 2006 ; Bustamante, Nelson & Onwuegbuzie, 2009) notamment par Scheurich et Skrla (2003) qui parlent de « *job impossible* » en montrant les contradictions qui existent entre la mission de changement de la structure scolaire et de garant de cette dernière, en tant que représentant de l'institution.

5. Le chef d'établissement au cœur des réformes: vers une professionnalisation du métier?

La pression sur les résultats se fait en effet très importante sur les chefs d'établissement depuis ces dernières années. Le mouvement de standardisation des compétences des acteurs éducatifs, en premier lieu les enseignants (Lessard & Tardif, 2004), touche aussi les chefs d'établissement. Plusieurs référentiels existent aux USA, dont le ISLLC Standards for School Leaders, massivement utilisé pour évaluer les chefs d'établissement, et qui sert également de base à la systématisation de la formation de ces derniers (Cambron-Mc Cabe & Mc Carthy, 2005). Les chefs d'établissements sont évalués sur leur compétence culturelle (Day, 2007 ; Dukes & Ming, 2007 ; Bustamante, Nelson & Onwuegbuzie, 2009) ou leur leadership culturellement efficace (« *culturally proficient* » : Lindsey, Robins, & Terrell, 2003; Smith, 2005 ; Magno & Schiff, 2010).

L'évaluation standardisée du leadership scolaire, surtout en ce qui concerne la gestion de la diversité culturelle, est remise en question, non seulement pour la pertinence de ces instruments à mesurer une réalité complexe mais également pour la pression des résultats qui peut prêter à aux mesures favorisant l'équité au sein de l'établissement (Cambron-Mc Cabe & Mc Carthy, 2005 ; Capper & Jamison, 1993). C'est toute la logique managériale, dont est tirée la position même de leader, qui trouve ses limites face aux enjeux d'équité liée à la diversification des publics scolaires.

Conclusion

Le chef d'établissement voit son rôle redéfini par de nouveaux mandats à la signification parfois contradictoire. Influencé par deux courants distincts, le management et la pédagogie critique, la position même de leader scolaire résulte d'un mélange que l'on pourrait qualifier de controversé si ce n'est d'explosif. Les enjeux d'une telle fonction sont considérables : réduction des inégalités, améliorations des résultats, lutte contre la marginalisation à l'école et dans la société. Cependant les résistances sont tout aussi de taille, qu'elles proviennent des acteurs ou surtout de l'institution dont la structure et la mission ne s'accordent pas nécessairement avec celles de la justice sociale et de la démocratie.

Dans le monde anglo-saxon, le leadership scolaire est bien implanté depuis plusieurs décennies. Il se voit aujourd'hui ajouter le défi de la diversité culturelle et de la mise en

place de la justice sociale. En Europe francophone, on ne trouve pas encore de recherche traitant explicitement du lien entre leadership scolaire et diversité culturelle. C'est pourquoi nous souhaiterions combler ce manque en proposant un questionnaire sur le rôle des chefs d'établissement dans la gestion des écoles multiculturelles en mettant en miroir les deux contextes anglophones et francophones. De manière plus précise, il serait intéressant d'analyser deux terrains distincts dans leur politique de gestion de la diversité comme le Canada et la Suisse. En effet, Si en suisse, les performances des élèves issus de la migration sont nettement inférieures aux performances des élèves d'origine suisse, au Canada l'écart est bien moindre et la réussite globale plus élevée (OCDE, 2010). Interroger les directeurs d'école primaire et secondaire et leurs pratiques de gestion de la diversité pourrait nous éclairer sur la façon dont sont perçues et mises en pratiques les différentes missions auxquelles ils doivent répondre. Se targuant d'une double finalité : cognitive et pragmatique, la valeur ajoutée de la comparaison réside dans la décentration qu'elle permet sur les phénomènes éducatifs. La question du leadership scolaire dans la gestion de la diversité étant complexe, polémique et actuelle, mettre en relation deux contextes distincts ne peut que nous aider à mieux saisir tous les enjeux et débats que soulève cette profession « impossible » ?

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

AKKARI, A. (2002), "Le multiculturalisme critique", *Multikulturalismus und multilinguismus*, 39-55.

AKKARI, A. (2006), "Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique", *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, n°4, pp.233-258.

ALLEMANN-GHIONDA, C., PERREGAUX, C., & de GOUMOËNS, C. (1999), *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, Editions Universitaires.

BANKS, J. A. (2001), *Cultural diversity and education : foundations, curriculum, and teaching (4th ed.)*, Boston, Toronto, Allyn et Bacon.

BANKS, J. A., & MCGEE BANKS, C. A. (Eds.). (2007), *Multicultural education : issues and perspectives*, Hoboken, NJ, Wiley.

BARRÈRE, A. (2006), *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*, Paris, PUF.

BASS, B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectations*, New York, Free Press.

BILLOT, J., GODDARD, J. T., & CRANSTON, N. (2007), How principals manage ethnocultural diversity: Learning from three countries, *CCEAM*, 3.

BORLAND, B. (1994). *How Two School Faculties Look at " Multicultural Education."*. Research Report. Retrieved [2011-09-02] from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED390721.pdf>

Centre de recherche en éducation de Nantes

BROADFOOT, P. (2000), "Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur", *Revue française de pédagogie*, vol. 130, n°1, pp.43-55.

BURNS, J. (1978), *Leadership*, New York, Harper & Row.

BUSTAMANTE, R. M., NELSON, J. A., & ONWUEGBUZIE, A. J. (2009), "Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation", *Educational Administration Quarterly*, vol. 45, n°5, pp.793-827.

CAMBRON-MCCABE, N., & MCCARTHY, M. M. (2005), "Educating school leaders for social justice", *Educational Policy*, vol.19, n°1, pp.201-222.

CAPPER, C. A., & JAMISON, M. T. (1993), "Let the buyer beware: Total quality management and educational research and practice", *Educational Researcher*, vol.22, n°8, pp.25-30.

CAPPER, C. A., THEOHARIS, G., & SEBASTIAN, J. (2006), "Toward a framework for preparing leaders for social justice", *Journal of Educational Administration*, vol.44, n°3, pp.209-224.

CARR, C. S. (1995), "Mexican American Female Principals In Pursuit of Democratic Praxis and a Legacy of Caring", *Journal of CAPEA (California Assn. of Professors of Educational Administration)*, n°8, pp.93-102.

DANTLEY, M. E., & TILLMAN, L. C. (2006). "Social justice and moral transformative leadership", *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, C. Marshall & M. Oliva (Ed), Boston, Toronto, Allyn & Bacon, pp.16-30.

DASEN, P. R., & PERREGAUX, C. (2002), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles, De Boeck Université.

DAY, C. (2007), "What Being a Successful Principal Really Means: An International Perspective", *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, n°19, pp.13-24.

DILLARD, C. B. (1995), "Leading with her life: An African American feminist (re) interpretation of leadership for an urban high school principal", *Educational Administration Quarterly*, vol.31, n°4, pp.539-563.

DUKES, C. & MING, K. (2007), "The administrator's role in fostering cultural competence in schools", *ERS Spectrum*, vol.25, n°3, pp.19-27.

DUTERCQ, Y., & LANG, V. (2001), "L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français", *Education et sociétés*, n°2, pp.49-64.

FOSTER, W. (1986), *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*, Buffalo, NY, Prometheus Books.

GATHER THURLER, M. (2000), "L'innovation négociée: une porte étroite", *Revue française de pédagogie*, vol.130, n°1, pp.29-42.

GARDINER, M. E., & ENOMOTO, E. K. (2006), "Urban school principals and their role as multicultural leaders", *Urban Education*, vol.41, n°6, pp.560-584.

GAY, G. (2004), "Curriculum Theory and Multicultural Education", *Handbook of research on multicultural education*, J. A. Banks (Dir.), San Francisco, CA, Jossey-Bass.

HAAR, J. M., & ROBICHEAU, J. W. (2008), *Minority School Leaders: Contributing to the Development of an Inclusive Multi-Cultural Environment*, Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (60th, New Orleans, LA, Feb 7-10, 2008)

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990), *L'école et l'espace local: les enjeux des Zones d'Education Prioritaires*, Presses

Centre de recherche en éducation de Nantes

universitaires de Lyon.

HENZE, R. C. (2000), *Leading for diversity: how school leaders achieve racial and ethnic harmony*, Santa Cruz, Ca, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

KANOUTÉ, F., & VATZ LAAROUSSI, M. (Eds.). (2008), "Relations écoles – familles de minorités ethnoculturelles", *Revue des sciences de l'éducation*, vol.34, n°2.

KATZ, A. (1999), "Keepin'it real: Personalizing school experiences for diverse learners to create harmony and minimize interethnic conflict", *Journal of Negro Education*, vol.68, n°4, pp.496-510.

KOSE, B. W. (2009), "The Principal's Role in Professional Development for Social Justice", *Urban Education*, vol.44, n°6, pp.628-663.

KOSE, B. W. (2011), "Developing a Transformative School Vision: Lessons From Peer-Nominated Principals", *Education and Urban Society*, vol.43, n°2, pp.119-136.

LADSON-BILLINGS, G. (1995), "Toward a theory of culturally relevant pedagogy", *American Educational Research Journal*, vol.32, n°3, pp.465-491.

LEE, V. E., & SMITH, J. B. (1997), "High school size: Which works best and for whom?" *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol.19, n°3, pp.205-227.

LEITHWOOD, K. (1992) "The move toward transformational leadership", *Educational Leadership*, vol.49, n°5, pp.8-12.

LEITHWOOD, K. (1994), "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, vol.30, n°4, pp.498-518.

LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (2000), "The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school", *Journal of Educational Administration*, vol.38, n°2, pp.112-129.

LEITHWOOD, K., & RIEHL, C. (2003), *What we know about successful school leadership*, Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

LESSARD, C., & TARDIF, M. (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec: Presses de l'Université Laval.

LINDSEY, R. B., ROBINS, K. N., & TERRELL, R. D. (2003), *Cultural proficiency: A manual for school leaders*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

MAGNO, C., & SCHIFF, M. (2010), Culturally Responsive Leadership: Best Practice in Integrating Immigrant Students. *Intercultural Education*, 21(1), 87-91

MAROY, C. (2005), "Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe", *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°49, pp.1-30.

MAROY, C., & DUPRIEZ, V. (2000), La régulation dans les systèmes scolaires, *Revue française de pédagogie*, vol.130, n°1, pp.73-87.

MARSHALL, C., & OLIVA, M. (2006), "Building the capacities of social justice leaders", *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, C. Marshall & M. Oliva (Dir.), Boston, Toronto, Allyn & Bacon, pp. 1-15.

MCANDREW, M. (2001), *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Centre de recherche en éducation de Nantes

MCCRAY, C. R., & BEACHUM, F. D. (2010), "An Analysis of How the Gender and Race of School Principals Influence Their Perception of Multicultural Education", *International Journal of Education Policy and Leadership*, vol.5, n°4.

MCKENZIE, K. B., CHRISTMAN, D. E., HERNANDEZ, F., FIERRO, E., CAPPER, C. A., DANTLEY, M., GONZÁLEZ, M.L., CAMBRON-MCCABE, N. & SCHEURICH, J. J. (2008), "From the field: A proposal for educating leaders for social justice", *Educational Administration Quarterly*, vol.44, n°1, pp.111-138.

MCMAHON, B. (2007), "Educational administrators' conceptions of whiteness, anti-racism and social justice", *Journal of Educational Administration*, vol.45, n°6, pp.684-696.

MUJAWAMARIYA, D. (Dir.). (2006), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*, Bern, Peter Lang.

OCDE. (2010), *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, Paris, OCDE.

OUELLET, F. (2002), "Quelle formation interculturelle en éducation?", *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, DASEN, P. R., & PERREGAUX, C. (Dir.), Bruxelles, De Boeck Université, pp.243-260.

PAGÉ, M. (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.

PAYET, J. P., & VAN ZANTEN, A. (1996), "L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques", *Revue française de pédagogie*, n°117, pp.87-149.

PERRENOUD, P. (2001), "L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative", *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, G. Pelletier (dir.), Montréal, Université de Montréal/AFIDES.

RIEHL, C. J. (2000), "The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration", *Review of Educational Research*, vol.70, n°1, pp.55-81.

SCHEURICH, J. J., & SKRLA, L. (2003), *Leadership for equity and excellence: Creating high-achievement classrooms, schools, and districts*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

SHIELDS, C. M. (2004), "Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence", *Educational Administration Quarterly*, vol.40, n°1, pp.109-132.

SHIELDS, C. M. (2010), "Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts", *Educational Administration Quarterly*, vol.46, n°4, pp.558-589.

SLEETER, C. E. (1992), *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education*, Bristol, Falmer Press.

SLEETER, C. E. (1996), *Multicultural education as social activism*, State Univ of New York Pr.

SMITH, C. A. (2005), "School Factors that Contribute to the Underachievement of Students of Color and What Culturally Competent School Leaders Can Do", *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, n°17, pp.21-32.

THEOHARIS, G. (2007), "Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership", *Educational Administration Quarterly*, vol.43, n°2, pp.221-258.

THEOHARIS, G. (2010), "Disrupting Injustice: Principals Narrate the Strategies They Use to Improve Their Schools and Advance Social Justice", *The Teachers College Record*, vol.112, n°1.

Centre de recherche en éducation de Nantes

THEOHARIS, G., & O'TOOLE, J. (2011), "Leading Inclusive ELL: Social Justice Leadership for English Language Learners", *Educational Administration Quarterly*, vol.47, n°4, pp.646-688.

VAN ZANTEN, A., & BALL, S. (1997), "Comparer pour comprendre: Globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales", *Revue de l'Institut de sociologie* (1-4), pp.113-131.

WALKER, A., & QUONG, T. (1998), "Valuing differences: Strategies for dealing with the tensions of educational leadership in a global society", *Peabody journal of Education*, vol.73, n°2, pp.81-105.