

La gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement revue de la littérature

Management of cultural diversity by school principals: a literature review

La gestion de la diversité culturelle par les directeurs d'établissement: une revue de la littérature

Stéphanie Bauer¹
Université de Genève

Abdeljalil Akkari²
Université de Genève

Abstract: Contemporary education systems need to address increasing Cultural diversity of students and the need to a change of perspective. From a problem to solve, cultural diversity can become an opportunity to improve learning. This article presents a synthesis of literature on the role of school principals in the management of cultural diversity. The academic literature on this issue is very heterogeneous. We present the main theoretical and conceptual debates. The notion of social justice appears to represent an innovative concept likely to destabilize unequal power relations between groups. The text discusses the professionalization of principals. This article highlights a tension between two visions of school leadership in the management of cultural diversity: a vision linked to critical pedagogy that develops multicultural education as a means to promote social justice and transformation of school structures. On the other side, an approach centered on management of education with a more focused approach towards measurable learning outcomes and greater control of the cost of education.

Key Words: Leadership, Social Justice, Cultural Diversity

Résumé : Les systèmes éducatifs contemporains sont confrontés à la diversité culturelle croissante des élèves et à la nécessité de changer de perspective pour l'aborder. D'un problème à résoudre, la diversité culturelle peut devenir une opportunité pour améliorer les apprentissages. Cet article présente une synthèse de la recherche sur le rôle des directeurs d'école dans la gestion de la diversité culturelle. La littérature scientifique sur cette question est très disparate. Nous présentons les principaux débats théoriques et conceptuels. La notion de justice sociale apparaît comme un concept novateur susceptible de déstabiliser les relations de pouvoir inégalitaires entre les groupes socio-culturels. Le texte aborde par la suite les pistes de professionnalisation des directeurs d'école. Cet article met en évidence une tension entre deux visions du leadership scolaire dans la gestion de la diversité culturelle : une vision issue de la pédagogie critique qui conçoit l'éducation multiculturelle comme un moyen de promouvoir la justice sociale et la transformation des structures scolaires. De l'autre côté, le management de l'éducation avec une approche plus orientée vers les résultats mesurables et le contrôle des coûts de l'éducation

Mots clés: Leadership, Justice sociale, Diversité culturelle

¹Doutoranda em Ciências da Educação pela Université de Genève, Genebra-Suíça. E-mail: Stéphanie Bauer: stephanie.bauer@unige.ch

²Doutor em Ciências da Educação pela Université de Genève, Genebra-Suíça e professor na Haute École Pédagogique, BEJUNE e na Universidade de Genebra (Suíça). E-mail: Akkari: Djalil98@gmail.com

Les migrations internationales représentent de nos jours un phénomène en constante augmentation. Cette circulation massive de personnes contribue à l'évolution du paysage démographique des sociétés, et a fortiori des centres urbains et des écoles, qui deviennent de plus en plus multiculturels. À cet égard, les États et leurs systèmes éducatifs se retrouvent face à un enjeu de taille : comment assurer la cohésion sociale tout en valorisant la diversité ? Parallèlement, on assiste à une transformation des modes de régulation de l'éducation se traduisant par une plus forte décentralisation et une autonomie accrue des établissements scolaires. Ces derniers sont soumis à l'impératif de redevabilité et d'obligation des résultats. Les structures éducatives et les rapports de pouvoir se modifient entraînant une responsabilisation plus grande des chefs d'établissement scolaire. Dotés d'une marge de manœuvre plus grande, ces acteurs stratégiques doivent néanmoins attester des résultats exigés par les responsables des politiques éducatives et des parents. Entre les politiques éducatives nationales ou régionales et les enseignants confrontés à la réalité des classes, le chef d'établissement est une pièce charnière dans la mise en œuvre des politiques éducatives.

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'État 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'État se traduit par une redistribution des pouvoirs au niveau local. Broadfoot (2000) explique que la mission de l'État 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'État par le biais de l'accountability ou de l'obligation de rendre des comptes ou des résultats. Les établissements se voient confier non plus des mandats, mais doivent désormais gérer des projets (Perrenoud, 2001).

Ces transformations du système éducatif nous amènent à nous interroger sur 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).

Si le rôle des enseignants dans la gestion de la diversité culturelle a fait l'objet de nombreuses recherches, celui des directeurs reste largement exploré. Cet article se

propose donc de mettre l'accent sur cet acteur-clé du système pédagogique dont le rôle face à la gestion de la diversité culturelle peut nous aider à améliorer le fonctionnement des écoles multiculturelles.

Cette revue de la littérature sera pour l'essentiel basée sur la littérature anglo-saxonne dans laquelle certains auteurs font un lien direct entre « gestion de la multiculturalité scolaire » et « rôle des chefs d'établissements ». Cela ne nous empêchera pas de mobiliser certains travaux francophones susceptibles d'enrichir le débat. Nous aborderons dans un premier temps les questions théoriques qui sous-tendent la conception de la gestion de la diversité culturelle. Nous verrons ensuite comment ces principes sont appliqués dans la réalité scolaire et quels sont les défis qui en émergent.

1. Les débats théoriques et conceptuels

Gérer la diversité culturelle devient aujourd'hui un des principaux défis des responsables éducatifs. En Suisse, on commence à s'intéresser au travail des directeurs d'école et autres leaders scolaires (voir notamment les travaux de Gather Thurler) sans toutefois remettre en question le rapport à la diversité. Dans le monde anglo-saxon en revanche, une littérature existe depuis quelques décennies. Le système scolaire étant beaucoup plus décentralisé, les chefs d'établissement se voient disposer d'un réel pouvoir de gestion de leur école. Le leadership scolaire a été étudié depuis les années 70-80 (Burns, 1978, puis Bass, 1985).

Il est important de relever que le leadership scolaire se situe à la croisée de deux mondes souvent opposés : l'école et l'entreprise. Issu du management, le concept de leadership se trouve appliqué au monde scolaire, principalement dans le monde anglo-saxon, avec tous les défis que cela suppose. Le directeur d'établissement devient ainsi un leader à qui on peut prêter, ou non, les caractéristiques d'un chef d'entreprise telles que charisme, meneur, modèle pour la communauté, chef d'orchestre, etc. Différents modèles apparaissent : leadership instructionnel (Blase & Blase, 1998), leadership transformationnel (Leithwood, 1992), leadership distribué (Spillane, 2005), etc. Associé aux questions d'empowerment, de motivation et de développement des personnes, ou de capacité d'innovation des établissements, il dépasse les simples logiques d'efficience propre au management.

Une littérature spécifique dans les années 90-2000 pour tenter de lier les questions de leadership et de diversité culturelle. Ont alors émergé les termes de « leadership for social justice », « inclusive leadership » ou « transformative leadership ». Nous allons voir dans le

détail quelles sont les conceptions du leadership et de la diversité sous-jacentes à ces différentes notions ainsi que leurs points communs.

1.1. Le concept de justice sociale

Nombre de chercheurs reconnaissent aujourd'hui la nécessité d'introduire la justice sociale dans le leadership scolaire afin de réduire les inégalités et par là d'œuvrer pour le changement social (Riehl, 2000 ; Kose, 2009, 2011; Theoharis, 2007 ; 2010 ; Shields, 2004, 2010 ; Capper, Theoharis & James, 2006 ; Marshall & Oliva, 2006 ; McKenzie, Christman, Hernandez, Fierro, Capper, Dantley, et al., 2008). La définition de Theoharis (2007, p. 222) décrit les leaders oeuvrant pour la justice sociale comme suit :

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.

Dans cette définition, Theoharis met l'accent sur la lutte contre la marginalisation et la ségrégation. Selui lui, la justice sociale consiste à tenter de résorber la marginalisation des élèves minoritaires. Cette marginalisation peut toucher la race (la culture), la classe sociale, le handicap, le genre, l'orientation sexuelle, entre autres. Le concept de diversité n'est pas limité à la diversité culturelle, mais embrasse tous les groupes au statut minoritaire.

Cette définition est reprise par plusieurs autres auteurs (Mc Kenzie et al, 2008 ; Shields, 2004 ;2010). Mc Kenzie et al.(2008, p. 114) établissent une revue de la littérature sur le concept de la justice sociale en comparant plusieurs définitions. Ils concluent que:

All of these conceptualizations and definitions of social justice as applied to educational leadership share a view that educational leaders need to become activist leaders with a focus on equity and appear to assume that a universal understanding of social justice leadership exists among scholars working toward this end.

L'activisme, ou l'engagement, ainsi que l'équité sont au cœur des différentes conceptions de la justice sociale. Mc Kenzie et al. établissent trois objectifs pour les leaders scolaires:

- la réussite de tous les élèves (résultats scolaires)
- la formation de citoyens critiques (engagement civique)
- une structure scolaire « inclusive » et hétérogène (expérience du mélange à l'école)

D'un point de vue épistémologique, on trouve les racines de la justice sociale dans la recherche militante (activist research) (Fine, 1994) et surtout la théorie critique de la race (critical race theory) (Anderson, 1990 ; Foster, 1986) ou théorie critique (critical theory). Aujourd'hui les travaux sur la justice sociale ont tendance à se détacher du champ critique en établissant leur propre cadre lié à celui de leadership scolaire (Mc Kenzie et al., 2008). On remarque que depuis quelques années, le concept de justice sociale prend de plus en plus d'importance dans le domaine du leadership, notamment aux Etats-Unis auprès du University Council for Educational Administration (UCEA). Un nombre croissant de définitions émergent, pas toujours en accord avec les tenants de la théorie critique. On trouve également le terme de « progressive school leadership » dans les écrits de certaines administrations et académies (Great Schools, the DePaul University Center for Urban Education, and the University of Oklahoma's K20 Center).

Selon Mc Kenzie et al. (2008), la nouvelle conception de la justice sociale se distingue de la théorie critique par son côté plus dynamique, tenant compte des aspects multidimensionnels de l'équité et de la justice (organisationnels, institutionnels, scolaires, universitaires, etc.) ainsi que militant, où les acteurs de la justice sociale oeuvrent à son application. La divergence entre la théorie critique et certains tenants de la justice sociale provient également du fait que la théorie critique a émergé comme un outil d'analyse des inégalités sociales et ethniques. Or réfléchir sur la justice sociale amène inévitablement des questionnements en matière de politiques publiques et donc d'opérationnalisation pratique de ces politiques. À ce niveau, la notion de « leadership » a l'avantage d'être connectée à l'action des acteurs et en particulier les directeurs. Cela dit, lier la question de la justice sociale au leadership amène le risque d'oublier que les inégalités socioculturelles sont liées à l'histoire et à des structures sociales, économiques et politiques puissantes et qui ont un intérêt dans le maintien des inégalités.

Le leadership pour la justice sociale s'inspire non seulement des théories critiques, mais également des théories du management. Il s'agit donc d'un mélange explosif de construction conceptuel dans la mesure où les théories critiques sont proches du courant marxiste alors que le management est une notion clef du discours néolibéral. Les auteurs se font cependant très critiques. Capper et Jamison (1993) par exemple dénoncent la vision managériale de l'éducation et plus précisément l'application des principes du Total Quality Management (TQM) par les leaders scolaires. Le TQM a pour but premier la qualité, obtenue à travers l'interaction entre le produit, la réaction du client à ce dernier et le service accompagnant le produit (Sallis, 1993). C'est le feedback du client qui sera la définition de la qualité. Capper et Jamison se font toutefois critiques par rapport à l'application du TQM dans le leadership

scolaire notamment au clientélisme qui en découle. Ils écrivent « TQM's naive belief that the « customer's » voice will be heard ignore the forces that elevate some customer voices and silence others » (1993, p. 29). Le TQM loin d'œuvrer pour un changement social peut contribuer au renforcement des inégalités scolaires et sociétales.

1.2. Le leadership transactionnel, transformationnel et transformatif

1.2.1. Le leadership transactionnel et transformationnel

On trouve aussi dans la littérature les concepts de leadership transformationnel, transformatif et transactionnel. Ce dernier a peu à peu laissé les places aux deux premiers. Même si leur terminologie diffère, ces approches ont pour point commun leur but de changement, de transformation. Elles se distinguent dans le degré de transformation ainsi que dans les moyens pour y parvenir. Nous allons nous baser sur les travaux de Leithwood et Shields pour comparer ces approches.

Selon Leithwood (1992), le leadership transactionnel est le moins engagé. Il consiste en un échange de service contrôlé par le leader, et qui peut se faire à différentes fins (salaire, reconnaissance...). C'est une forme de leadership qui permet aux différentes parties d'atteindre un but commun. Le changement est fait à des fins pragmatiques. Il n'œuvre pas pour la remise en question des pratiques ou des structures et ignore la question d'équité (voir pour les origines Burns, 1978 et Bass, 1985). En revanche, le leadership transformationnel induit la nécessité de faire des changements plus profonds dans la gestion de l'école. Leithwood nous dit : « transformational leadership provides the incentive for people to attempt improvements in their practices » (1992, p.9). Strodl et Johnson vont dans le même sens en définissant le leadership transformationnel ou « constituent leadership », comme un « human behavior that promotes cooperative actions and supportive environments » (1994, p. 7). Cette forme de négociation partagée entre tous les membres de la communauté scolaire est particulièrement pertinente dans les contextes urbains et multiculturels, où différentes conceptions de l'école se rencontrent. Le leadership transformationnel devient alors un outil pour la résolution de conflit.

De nombreux auteurs relèvent l'importance d'une bonne compréhension de la « culture de l'école » (school culture) (Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood & Riehl, 2003) et de la capacité à gérer cette école de manière équitable en promouvant les valeurs et les pratiques culturellement compétentes (Marshall & Oliva, 2006; McKenzie et al., 2008; Theoharis, 2007). La « compétence culturelle » se trouve au cœur du travail de gestion. On

la retrouve dans la littérature sous le terme de « culturally proficiency », « culturally responsive leadership », « cultural competence ». L'accent est mis sur la dimension pragmatique de la gestion de la diversité culturelle (Smith, 2005 ; Lindsey, Robins & Terrell, 2003) dans le but d'interagir de manière effective dans une école multiculturelle. Le « culturally responsive leadership » (Magno & Schiff, 2010) encourage l'utilisation de la diversité culturelle des élèves dans la classe.

Leithwood (Leithwood, 1994; Leithwood et al., 1999) décrit les six dimensions du leadership transformationnel :

- construire une vision de l'école et des objectifs
- fournir une stimulation intellectuelle
- offrir un support individualisé
- symboliser les pratiques professionnelles et les valeurs
- démontrer des attentes de hautes performances envers tous les élèves
- développer des structures pour encourager la participation dans les décisions de l'école

Le leadership transformationnel n'est pas en soi lié à la justice sociale. Cependant, l'articulation proposée par les auteurs tels que Shields (2010) ou Theoharis (2004) donne à voir une conception du leadership engagé qui prend pour base les travaux du leadership plus général (Leithwood, 1992). La différence majeure se trouve dans la nature des objectifs adossés au leadership. Ainsi, si la lutte contre les inégalités liées à l'origine culturelle devient la mission de l'école, et donc la vision du leadership proposé, ou si une attention spécifique est portée sur les élèves issus des minorités, alors les caractéristiques du leadership transformationnel sont assimilables à celles du leadership pour la justice sociale. Les travaux de Shields, détaillés ci-dessous, permettent de distinguer les différents modèles.

1.2.2. Le leadership transformatif

On trouve également dans la littérature une forme de leadership appelé « transformative leadership ». Dillard (1995, p. 560) se base sur les travaux de Bennis (1984) pour en donner la définition suivante : « le transformative leadership est l'habileté d'une personne à toucher l'âme des auteurs d'une manière qui élève la conscience humaine, construit des sens et inspire l'intention humaine source de pouvoir ». Burns (1978) va dans le même sens lorsqu'il dit (p. 20) « Transforming leadership ultimately becomes *moral* in that it

raises the level of human conduct and ethical aspirations of both the leaders and the led and thus has a transforming effect on both ». Ces deux définitions renvoient au charisme du leader et à sa capacité de mobiliser et d'influencer les autres.

Notons que ce dernier emploie également le terme de « transforming leadership ». Le leadership transformatif, tel que conçu par ces auteurs, semble être une forme encore plus engagée de leadership scolaire que ne l'est le leadership transformationnel. Une des dimensions éthiques du leadership apparaît avec des effets non seulement sur les personnes menées par les leaders, mais également sur les leaders eux-mêmes. Mc Mahon établit une revue de la littérature citant d'autres conceptions du leadership qui se rapproche du leadership transformatif ou du leadership pour la justice sociale : le leadership émancipatoire (Corson, 2000; Ryan, 2003) ou polyfocal (McMahon & Armstrong, 2006).

Ces différentes notions du leadership ont pour point commun « une pratique démocratique et un traitement équitable de tous les membres de la communauté d'apprentissage » (learning community) (Dantley & Tillman, 2006, p. 22). Le but de ces différentes approches de leaderships est de lutter contre la marginalisation des élèves de manière active. Ici encore la notion d'équité ressort. Furman (2003, p. 5) résume le leadership transformatif en « une intervention délibérée qui challenge les inégalités fondamentales ».

Shields (2004, 2010) met l'accent sur les notions de justice et de démocratie dans sa définition du leadership transformatif. Selon cette dernière (2010), le leadership transformatif est inextricablement lié au leadership pour un environnement d'apprentissage inclusif. Il doit permettre à tous les élèves d'apprendre dans une école juste et démocratique. Le leadership transformatif va au-delà de la salle de classe et œuvre pour un changement social plus grand:

Transformative leadership begins with questions of justice and democracy; it critiques inequitable practices and offers the promise not only of greater individual achievement but of a better life lived in common with others. Transformative leadership, therefore, inextricably links education and educational leadership with the wider social context within which it is embedded. (Shields, 2010, p.559)

Le leadership transformatif, centré sur la compréhension et le questionnement de l'équité, la diversité, la justice sociale se distingue du leadership transactionnel ou transformationnel, souvent passif ou silencieux sur ces questions (voir Shields, 2010, en annexe pour une synthèse des trois concepts).

Les débats théoriques et conceptuels sur la notion de leadership et sa pertinence dans la gestion de la diversité culturelle sont intéressants et susceptibles de fournir un éclairage

nouveau sur l'interculturel dans le quotidien scolaire. Cependant, ces débats ne sont pas exempts d'ambiguïté dans la mesure où certains auteurs proposent des agencements conceptuels contradictoires. Il convient également de souligner la difficulté de la traduction des nuances de leadership qui, dans la pratique, se confondent fréquemment. Par ailleurs, il est important de relever le degré d'engagement pour la justice sociale que proposent ces modèles, car si certains sont axés sur le changement (Leithwood, 1992), ils ne portent pas systématiquement dans leur définition l'ambition de réduire les inégalités, contrairement au modèle de leadership pour la justice sociale (Theoharis, 2010). La question essentielle à se poser dans l'analyse des différents modèles est l'articulation des objectifs du leadership mis en place avec ceux de la théorie de la justice sociale, qui permet ainsi de qualifier un modèle de management scolaire comme relevant du leadership engagé dans la lutte contre les inégalités.

2. Les études empiriques

Œuvrer pour le changement social, l'équité et le respect de la diversité n'est pas une mission aisée pour le chef d'établissement représentant de l'institution scolaire. Le leadership pour la justice sociale, transformationnel ou transformatif implique une remise en question des pratiques et du système scolaire. Le chef d'établissement peut se retrouver devant un conflit de légitimité entre l'institution et les règlements qu'il représente, mais dont les pratiques discriminantes sont à condamner.

Comment les chefs d'établissement gèrent-ils la diversité culturelle dans leur établissement ? De nombreuses études principalement anglo-saxonnes et qualitatives se sont penchées sur le sujet. Depuis les années 2000, on assiste à une croissance importante de la littérature sur le sujet. Les recherches sélectionnées traitent principalement des représentations et conceptions des chefs d'établissement sur la diversité, de leurs pratiques et stratégies effectives. Elles sont pour la majorité d'ordre qualitatif.

À ce propos Riehl (2000, p.59) établit à partir d'une revue de la littérature trois tâches que les chefs d'établissement doivent accomplir pour mettre en place un leadership transformatif. Une des tâches consiste justement à agir sur les représentations de la diversité :

Three broad classes of tasks face educational administrators as they respond to diversity; principals' approaches to these tasks determine the degree to which their practice can be characterized as inclusive and transformative. The task categories

are fostering new meanings about diversity, promoting inclusive practices within schools, and building connections between schools and communities.

Le renforcement de nouvelles significations sur la diversité, l'encouragement des pratiques d'inclusion et la création et le maintien de bonnes relations avec les différentes communautés sont les trois éléments essentiels à une gestion de la diversité juste. Nous allons reprendre ces composantes du métier de leader scolaire en les nuanciant quelque peu.

L'auteur met tout d'abord l'accent sur le dialogue démocratique, mesure permettant de changer de manière durable les représentations des différents membres de la communauté scolaire, et pas seulement des chefs d'établissement. Deux dimensions sont sous-jacentes : les représentations et le dialogue démocratique. Le dialogue démocratique est non seulement le moyen par lequel on peut arriver à changer les conceptions, mais également il est un mode de fonctionnement nécessaire à la mise en pratique de la justice sociale ou du leadership transformatif (Carr, 1995 ; Kose, 2009, 2011). Il devient indispensable à l'établissement et au maintien des relations harmonieuses avec les élèves, le personnel éducatif, les parents et la communauté. Auparavant, il convient toutefois de s'arrêter sur les conceptions des chefs d'établissement sur les dimensions de la gestion de la diversité culturelle.

2.1. Représentations, conceptions et attitudes

Comme nous l'avons vu dans la première partie, il existe un certain nombre de concepts utilisés dans la littérature pour traiter de la gestion de la diversité culturelle : justice sociale, leadership transformationnel, leadership transformatif... On peut inscrire ces formes de leadership dans l'éducation multiculturelle, dans son sens large, comme l'entend Banks (2001). Ainsi, à l'heure de consulter la littérature empirique, nous pouvons constater bon nombre de recherche traitant des différents aspects de la gestion de la diversité culturelle.

L'enquête de Borland (1994) par exemple montre que la plupart des responsables éducatifs sont d'accord pour intégrer l'éducation multiculturelle dans leur curriculum. Cependant, la façon dont ils conçoivent cette intégration varie grandement. Ils relèvent l'apport des cultures et la leur volonté de lutter contre les préjugés. Toutefois leurs représentations sont parfois en contradiction avec la manière dont ces pratiques sont effectives dans leur établissement et la perception qu'en ont les autres acteurs éducatifs. Ces résultats sont cohérents avec la recherche de Billot, Goddard et Cranston (2007), menée en Australie, Canada et Nouvelle-Zélande qui montrent que les chefs d'établissement sont ouverts à la diversité culturelle et la « célèbrent » dans leurs établissements. Toutefois le concept de diversité n'était pas compris de la même manière selon tous les pays. Certains

voyaient surtout la diversité ethnoculturelle, parce qu'elle est « visible » (NZ) ciblant les élèves immigrés alors que d'autres conçoivent la diversité/différence de manière plus large (AUS et CA) comprenant d'autres groupes sociaux, les autochtones, les élèves à difficultés, etc. Le Canada a été le pays avec la conception de la diversité la plus large : « There was a recognition of diversity, but also a sense that this diversity was simply individual expressions within a coherent whole » (2007, p.14-15).

Mc Mahon (2007) creuse plus finement les représentations de la diversité des chefs d'établissements. Elle interroge les concepts de « blanchitude » (whiteness), d'antiracisme et de justice sociale. Il ressort que la blanchitude est un sujet difficile pour les administrateurs. Ils perçoivent ces questions raciales d'un point de vue institutionnel, sans remettre en question les structures hégémoniques. De même, la blanchitude et le racisme sont perçus au niveau individuel seulement et non pas au niveau social. L'auteur conclut que la dimension majeure, sociale et critique de la justice sociale n'est pas prise en compte par les administrateurs. Or c'est bien cette dimension critique et la volonté de changement social qui distinguent le leadership pour la justice sociale (Billot, Goddard et Cranston, 2007 ; Carr, 1995 ; Theoharis, 2007; 2010).

Plusieurs auteurs relèvent les capacités d'ouverture d'esprit et de dépassement des stéréotypes. Les chefs d'établissement ne doivent pas voir les élèves seulement à travers leurs appartenances culturelles, sociales, de genre, etc. (Katz, 1999). La tolérance est également une qualité des chefs d'établissement dans la littérature (Carr, 1995 ; Gardiner & Enomoto, 2006), Billot, Goddard et Cranston (2007) soulignent pour leur part l'importance d'avoir des attentes élevées pour tous les étudiants.

Liés aux fondements des principes de justice sociale, l'engagement et la conscience critique sont décrits comme des qualités nécessaires d'un leader scolaire (Carr, 1995). Le leadership pour la justice sociale nécessite un réel engagement pour le changement. Theoharis (2010) met l'accent sur cette dimension également lorsqu'il souligne la nécessité de la conscience et de la passion pour la justice, en plus des simples habiletés et connaissances du travail. Le leadership pour la justice sociale implique plus que des compétences managériales. Selon Billot, Goddard et Cranston, (2007), ce sont les principes de justice sociale et d'équité qui influencent la pratique. « Their strong social justice orientations and their capacity to build effective relationships across all members of their communities seemed to be a strong mitigating factor in managing what, for many, would present as significant challenge ». L'engagement et la conscience critique sont souvent plus motivés par une histoire personnelle que par une formation ou le devoir professionnel

professionnel (Dillard, 1995 ; Lomotey, 1993 ; Henze, 2000). Les principaux les plus engagés sont ceux qui ont une raison particulière à choisir de travailler pour la justice sociale. Dillard (1995) met en avant les dimensions identitaires de la pratique. Le fait d'appartenir à un groupe minoritaire peut avoir une incidence sur le degré d'engagement du leader scolaire et sa motivation à vouloir travailler pour la justice sociale (Lomotey, 1993). Toutefois McCray et Beachum (2010) notent que le genre, et dans une moindre mesure l'expérience, sont des facteurs plus décisifs que la race.

2.2. Les pratiques inclusives de gestion de la diversité culturelle

Outre les représentations et attitudes, certaines dimensions plus concrètes sont analysées dans la littérature. Plusieurs auteurs Riehl (2000) et Kose (2009 ; 2011) insistent sur les pratiques inclusives qui doivent permettre de répondre aux besoins de tous les étudiants. Ces dernières renvoient à plusieurs dimensions de la gestion scolaire. Selon Riehl (2000), on peut les regrouper selon qu'elles touchent l'enseignement et l'apprentissage ou la culture de l'école « *molding inclusive school cultures* » (Riehl, 2000, p.62). Les chefs d'établissement peuvent agir sur les deux, mais sont les acteurs principaux de la seconde dimension. De manière générale, les chefs d'établissement peuvent encourager les pratiques d'enseignement respectant la diversité des élèves en adoptant une pratique administrative inclusive. La pratique administrative inclusive renvoie à plusieurs éléments comme :

2.2.1. L'organisation de l'école

Une littérature très variée propose des pratiques inclusives au niveau de la structure de l'établissement scolaire. La dimension la plus documentée est sans doute celle du curriculum (voir notamment Gamoran, 1996 ; Lee & Smith, 1997 ; Lee, Smith, & Croninger, 1997 ; Carr, 1995.). Le curriculum se doit de respecter et de valoriser diversité de tous les élèves. Certains auteurs défendent également un accès équitable à l'école pour tous les élèves (Katz, 1999). La recherche de Leithwood et Jantzi (2000) montre que les leaders ont un impact sur la culture organisationnelle de l'établissement. La taille et le regroupement des classes sont également relevés (Haar & Robicheau, 2008) de même que l'accent mis sur un environnement coopératif dans les salles de classe (Katz, 1999). Au niveau de la structure scolaire, les procédures d'orientation sont décriées comme préjudiciables à la réussite des élèves des minorités. Une attention particulière doit donc être apportée sur les filières, groupes de niveaux et autres options proposées dans l'établissement.

2.2.2. Les dimensions relationnelles du leadership scolaire

Relations avec les élèves et gestion des conflits

Les auteurs relèvent la nécessité d'établir des relations harmonieuses avec les élèves (Katz, 1999). La gestion des conflits est également un point important de la question. Walker et Quong (1998) insistent sur la manière d'utiliser ses conflits pour initier un changement positif dans l'institution.

Relations avec l'équipe pédagogique

Une bonne communication avec les acteurs de la vie scolaire est essentielle à la pratique de la justice sociale. Les auteurs soulèvent l'importance de favoriser le développement professionnel, d'encourager la remise en question des pratiques enseignantes (Billot, Goddard et Cranston, 2007.). Tout comme pour l'enseignement, le travail collaboratif est loué pour ses vertus (Carr, 1995). Enfin il ne faut pas oublier le recrutement du personnel représentatif de la diversité des élèves (Carr, 1995). Gordon et Louis (2009), d'après leur recherche quantitative avec 157 directeurs, montrent que ces derniers sont plus enclins à s'impliquer dans la communauté s'il dispose d'une équipe de gestion culturellement diverse.

Relations avec les familles et la communauté

Créer des liens avec les parents et la communauté est également condition indispensable à un leadership de la gestion de la diversité culturelle efficace. Les chefs d'établissement mettent l'accent dans leur pratique sur l'accueil dans la vie scolaire et leur participation aux prises de décisions de l'école (Gardiner & Enomoto, 2006). Billot, Goddard et Cranston (2007) soulignent également l'importance des liens établis avec les communautés de manière générale. Les chefs d'établissement peuvent tirer profit du réseau institutionnel lié aux élèves de l'école, comprenant les centres communautaires, les fondations de soutien, les lieux d'accueil, etc. (Riehl, 2000).

2.3. Les écueils de la gestion de la diversité culturelle

2.3.1. Rôle du leader par rapport à d'autres facteurs

Si bon nombre de recherches s'accordent à reconnaître le rôle essentiel du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle, certaines semblent limiter son impact par rapport à d'autres facteurs. Tout d'abord il convient de signaler la prédominance du rôle de l'enseignant dans la gestion de la diversité culturelle. L'enseignant est l'acteur qui travaille au contact direct de la diversité de sa classe. Il peut être intéressant de voir ce que les études quantitatives nous apportent sur la question. D'après Gordon et Louis, la diversité de l'école ou l'implication du principal dans la communauté n'a pas d'impact significatif sur la réussite des élèves. Leithwood et Jantzi, plutôt que la réussite des élèves s'intéressent à leur engagement. D'après une étude quantitative avec environ 1000 enseignants et 9000 élèves, il semblerait que le leadership transformatif ait un réel effet sur la culture organisationnelle de l'établissement. L'effet semble plus réduit, même si existant, sur l'implication des élèves dans leur scolarité.

2.3.2. Un décalage entre théorie et pratique

À l'heure de mettre en pratique ces conceptions de l'éducation multiculturelle et de la justice sociale, bien souvent un fossé se creuse. Les représentations ouvertes et positives de la diversité, la conscience critique et la volonté d'œuvrer pour le changement se retrouvent parfois mises à mal lors de la réalité quotidienne. Young, Madsen & Young (2010) montrent comment le concept de diversité se dilue lors de sa mise en pratique. Les responsables scolaires se retrouvent démunis lors de conflit interculturel ou de relations difficiles avec les parents et les enseignants. Ce problème est soulevé par d'autres recherches (Borland, 1994 ; Katz, 1999 ; Billot, Goddard et Cranston, 2007 ; Carr, 1995 ; Theoharis, 2010 ; Shields, 2010 ;). Le rôle de l'administrateur peut en effet être très ambigu face à la diversité et à la justice sociale. Bustamante, Nelson et Onwuegbuzie (2009) expliquent le double jeu des politiques éducatives qui servent à la fois d'impulsion pour la focalisation sur la compétence culturelle organisationnelle, mais en même temps justifient les pratiques inévitables des écoles. Le chef d'établissement devrait remettre en question la propre structure qu'il préside et l'institution qu'il représente. Cette position est non seulement ambiguë, mais également risquée (Capper, Theoharis & Sebastian, 2009). Certains chefs d'établissement gardent une vision assimilationniste de l'école ou la diversité reste déficitaire (Gardiner & Enomoto, 2006). Pratiquer la justice sociale peut entrer en contradiction avec leur mandat. En effet,

comment changer l'ordre établi lorsqu'on représente l'institution scolaire ? Comment œuvrer pour l'équité dans une structure inéquitable ?

De même, un autre écueil fréquemment relevé lors de la mise en pratique des approches interculturelles est la folklorisation ou « fun, food & festival ». Cette approche se limite en effet à du saupoudrage et peut même avoir tendance à renforcer les stéréotypes (Gérin-Lajoie, 2011). Billot, Goddard et Cranston (2007, p.14) et d'autres soulignent la nécessité d'aller au-delà de la simple célébration et reconnaissance des cultures :

Although there was some acknowledgement of major religious and ethnic festivals, all four principals felt that celebrating the three F's of multiculturalism – food, festivals and folk dancing – did not really allow the development of a deep understanding of 'other' in relation to the dominant society.

L'enjeu du leadership pour la justice sociale, du leadership transformatif est bien de remettre en question les structures de pouvoir dans la société actuelle et d'œuvrer à leur bouleversement afin qu'elles deviennent véritablement équitables.

3. Vers une professionnalisation des leaders ?

Au cœur de nombreuses réformes éducatives, le processus de professionnalisation concerne essentiellement le métier d'enseignant. Or il semblerait qu'une certaine tendance se dégage à la professionnalisation du chef d'établissement. On constate un nombre important d'études abordant la gestion de la diversité culturelle de manière standardisée. De même, de plus en plus de recherches soulèvent la nécessité d'une formation systématique des leaders dans le domaine.

3.1.1. Standardisation des compétences

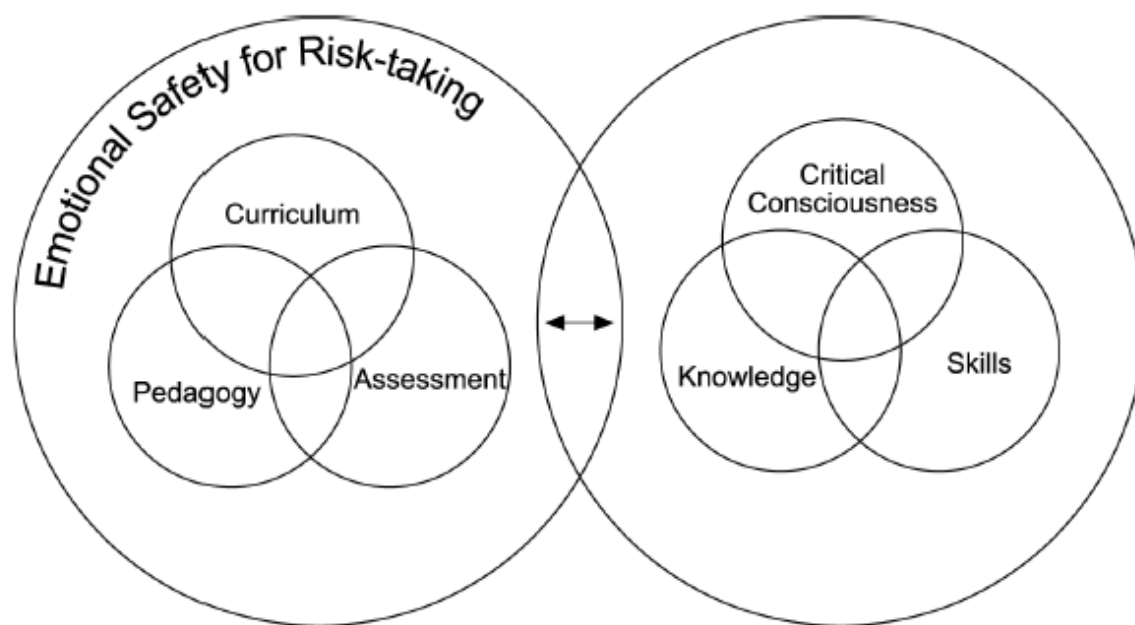
On trouve dans la littérature un plusieurs études proposant de définir la gestion de la diversité culturelle par les chefs d'établissement par un nombre de compétences. La compétence la plus citée est la compétence culturelle, qu'on retrouve par ailleurs en référence à d'autres acteurs éducatifs tels que les enseignants. Il existe des standards nationaux définis par un consortium d'instances, comme le ISLLC Standards for School Leaders aux Etats-Unis. Bustamante, Nelson & Onwuegbuzie (2009) utilise un instrument mesurant la school wide cultural competence. Cet instrument (voir en annexe) permet d'évaluer la manière dont la culture scolaire reflète les réalités et besoins des différents groupes culturels présents dans l'établissement. Les dimensions prises en compte reprennent les composantes de la pratique inclusive citée au-dessus :

- Le curriculum
- Les interactions entre les élèves et le leadership
- Enseignants
- Enseignement et apprentissage
- Parents et communauté externe
- Gestion de conflit
- Évaluations

3.1.2. Systématisation de la formation

Une partie de la littérature sur le leadership scolaire lié à la gestion de la diversité culturelle s'intéresse à la formation des directions d'établissements et relève les lacunes dans le domaine.

Outre le manque d'engagement pour la justice sociale, la recherche relève aussi une certaine méfiance, vis-à-vis des questions de diversité (McKenzie, Christman, Hernandez, Fierro, Capper, Dantley, et al., 2008). Des manques de connaissance et de compétences sont également cités. Capper, Theorais et Sebastian (2009, p.220) proposent un schéma synthétisant les dimensions sur lesquelles la formation devrait s'axer :



On retrouve dans ce schéma, certains des éléments relevés dans la littérature sur les représentations ou attitudes des chefs d'établissement et leurs pratiques de gestion. Aux connaissances spécifiques sur la diversité (Capper & Jamison, 1993, Herrity & Glasman, 1999), des pratiques inclusives (McKenzie, Christman, Hernandez, Fierro, Capper, Dantley,

et al., 2008) et la conscience critique (Herrity, McKenzie, Christman, Hernandez, Fierro, Capper, Dantley, et al., 2008), les auteurs relèvent la nécessité de développer une sensibilité aux besoins des étudiants (Capper & Jamison, 1993) dans un objectif d'équité (McKenzie, Christman, Hernandez, Fierro, Capper, Dantley, et al., 2008). Herrity et Glasman (1999) dans une perspective plus globale soulignent la nécessité d'augmenter la diversité dans la société et dans la population des élèves ainsi que de transformer les objectifs et les programmes du système scolaire et de la formation des directions.

4. Bilan et perspectives futures

Les recherches empiriques analysées sur le rôle des directeurs dans la gestion de la diversité ont mis en évidence l'éclatement de la recherche sur des thèmes très hétérogènes. La prédominance de recherches qualitatives limite la possibilité d'établir des hypothèses communes à plusieurs chercheurs. Toutefois, on peut distinguer deux orientations principales dans les études empiriques. La première tente de relier la capacité et la prédisposition du directeur à sa biographie et son engagement social. La seconde orientation tente de dégager le portrait type du directeur ayant un leadership interculturel en établissant une série de standards et de caractéristiques mesurables. On peut alors se poser la question de savoir dans quelle mesure cette tendance s'apparente à une forme de professionnalisation du métier de chef d'établissement.

Se trouvent en opposition deux visions du leadership scolaire de gestion de la diversité culturelle : une vision issue de la pédagogie critique qui conçoit l'éducation multiculturelle comme un moyen de promouvoir la justice sociale et la transformation des structures scolaires. De ce courant sont issus les concepts et débats théoriques autour des notions de justice sociale ou de leadership transformatif. De l'autre côté, le management de l'éducation avec une approche plus orientée vers les résultats mesurables et le contrôle des coûts, et dont la position de leader est directement inspirée. Nous voyons alors la tension, et l'intérêt, qui existent à l'heure d'analyser le rôle que joue le chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle. La remise en question des structures et pratiques éducatives peut entrer en contradiction avec le mandat que ce dernier est censé assurer.

Comment dès lors pouvoir pratiquer un leadership pour la justice sociale sans se heurter aux résistances inhérentes à tout changement des modes de fonctionnement des établissements scolaires ? Outre l'engagement personnel souligné par la recherche du leadership pour la justice sociale, une autre piste intéressante nous semble plutôt se trouver du côté des études quantitatives portant sur la mesure du leadership efficace. Ces dernières

révèlent en effet que l'enseignant est le facteur majeur de la réussite des élèves dans les établissements multiculturels. Le rôle des leaders est alors de permettre à ses enseignants d'enseigner dans un respect de la diversité et dans un objectif de lutte contre les inégalités. L'empowerment des enseignants, dans leur capacité de pouvoir faire de la justice sociale une réalité dans leur classe, nous paraît représenter une des clés du succès du leadership des établissements multiculturels.

Références

- ANDERSON, G. L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38.
- BANKS, J. A. (2001). *Cultural diversity and education : foundations, curriculum, and teaching / James A. Banks (4th ed.)*. Boston, Toronto: Allyn et Bacon
- 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.
- BENNIS, W. (1984). Transformative power and leadership. *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice*, 64-71
- BILLOT, J., GODDARD, J. T., & CRANSTON, N. (2007). *How principals manage ethnocultural diversity: Learning from three countries*. Paper presented at the CCEAM Annual Conference (Cyprus, February).
- BLASE, J., & BLASE, J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*. Thousands Oaks, CA : Corwin Press.
- BORLAND, B. (1994). *How Two School Faculties Look at « Multicultural Education »*. Rapport de recherche. Virginia : Université de Virginia.
- BROADFOOT, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 43-55.
- BUSTAMANTE, R. M., NELSON, J. A., & ONWUEGBUZIE, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793.
- BURNS, J. (1978). *Leadership*. New York : Harper & Row.
- CAPPER, C. A., & JAMISON, M. T. (1993). Let the buyer beware: Total quality management and educational research and practice. *Educational Researcher*, 22(8), 25-30.

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

CARR, C. S. (1995). Mexican American Female Principals--In Pursuit of Democratic Praxis and a Legacy of Caring. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration (Salt Lake City, UT, October 28-30, 1995).

CORSON, D., (2000). Emancipatory leadership. *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 3 No. 2, pp. 93-102.

DANTLEY, M., & TILLMAN, L. (2006). *Social justice and moral transformative leadership*. In C. Marshall & M. Olivia (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions happen* (pp. 16-29). Boston: Pearson.

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*, 31(4), 539.

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

FINE, M. (1994). *Dis-stance and other stances: Negotiations of power inside feminist research*. Power and method: Political activism and educational research, 13-35.

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

GAMORAN, A. (1996). Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education: 1984-90. *Sociology of Education*, 1-21.

GARDINER, M. E., & ENOMOTO, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560.

GATHER THURLER, M., KOLLY OTTIGER, I., LOSEGO, P., MAULINI, O., DENECKER, C., JAN, A., & TCHOUALA, C. (2011). Le travail réel des directeurs d'institutions scolaires et socio-sanitaires Rapport intermédiaire.

GATHER THURLER, M., & PERRENOUD, P. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *Administration et éducation*, 102, 2004.

GERIN-LAJOIE, D. (2011). Multicultural education: nothing more than folklore? *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*(1), 24-27.

GORDON, M. F., & LOUIS, K. S. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116(1), 1-31.

HAAR, J. M., & ROBICHEAU, J. W. (2008). *Minority School Leaders: Contributing to the Development of an Inclusive Multi-Cultural Environment*. Paper presented at the 60th Annual AACTE National Conference, New Orleans, LA. (February, 2008).

HERRITY, V. A., & GLASMAN, N. S. (1999). Training Administrators for Culturally and Linguistically Diverse School Populations: Opinions of Expert Practitioners. *Journal of School Leadership*, 9(3), 235-253.

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

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

KOSE, B. W. (2009). The Principal's Role in Professional Development for Social Justice. *Urban Education*, 44(6), 628.

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

LEE, V. E., SMITH, J. B., & CRONINGER, R. G. (1997). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. *Sociology of education*, 128-150.

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

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

LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.

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

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

MAGNO, C., & SCHIFF, M. (2010). Culturally Responsive Leadership: Best Practice in Integrating Immigrant Students. *Intercultural Education*, 21(1), 5.

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

MARSHALL, C., & OLIVA, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston : Pearson.

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

MCMAHON, B. & ARMSTRONG, D. (2006), *Framing equitable praxis: approaches to building socially just and inclusionary educational communities*. In Armstrong, D. and McMahon, B.

(Eds), *Inclusion in Urban Educational Environments: Addressing Issues of Diversity, Equity and Social Justice*. Greenwich, CT : Information Age.

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*, 5(4).

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

PERRENOUD, P. (2001). *L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative*. In G. Pelletier. *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*. 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*, 70(1), 55.

RYAN, J. (2003), *Leading Diverse Schools*. Dordrecht : Kluwer Academic.

SALLIS, E. (1993). *Total quality management in education*. New York : Routledge.

SHIELDS, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109.

SHIELDS, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558.

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*, 17, 12.

SPILLANE, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), pp. 143-150.

STRODL, P., & JOHNSON, B. (1994). *Multicultural Leadership for Restructured Constituencies*. Rapport de recherche. Université d'Alabama.

THEOHARIS, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221.

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

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), 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*, 73(2), 81-105.

YOUNG, B. L., MADSEN, J., & YOUNG, M. A. (2010). Implementing Diversity Plans: Principals' Perception of Their Ability to Address Diversity in Their Schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135.

ANNEXES

Shields (2010): comparaison des trois formes de leadership

	Leadership transactionnel	Leadership transformationnel	Leadership transformatif
Point de départ	Un accord ou un item souhaité	Nécessité que l'organisation fonctionne en douceur et efficacement	Réalités matérielles et disparités en dehors de l'organisation qui empiète le succès des individus, groupes et organisations comme un tout
Fondement	Un échange	satisfaire aux besoins de systèmes complexes et divers	Critique et promesse (espoir)
Emphase	Moyens	Organisation	Changement profond et équitable dans les conditions sociales
Processus	Coopération immédiate à travers un accord mutuel et des bénéfices	Comprendre la culture organisationnelle; définir les objectifs, Emanciper les personnes, redessiner l'organisation et gérer le programme d'instruction	Déconstruction et reconstruction des cadres de connaissances sociaux/culturels qui génèrent de l'inéquité, reconnaissance du pouvoir et privilège, dialectique entre individu et social
Valeurs clés	Honnêteté, responsabilité, justice et respect des engagements tenus	Liberté, justice, égalité	Libération, émancipation, démocratie, équité, justice
Objectif	Accord, avancement par objectif mutuel	Changement organisationnel, effectivité	Transformation individuelle, organisationnelle et sociétale
Pouvoir	Généralement ignoré	Inspirationnel	Outil Positionnel, hégémonique pour l'oppression comme pour l'action
Leader	Assure les opérations organisationnelles douces et efficaces à travers des transactions	Cherche à motiver, développer un but commun, se centrer sur les objectifs organisationnels	Vit avec des tensions et des challenges, nécessite un courage moral, du militantisme
Théories liées	Leadership Bureaucratique, management scientifique	Effectivité scolaire, réforme scolaire, amélioration scolaire, leadership instructionnel	Théories critiques: race, genre; reproduction sociale et culturelle, Leadership for social justice

Sample Items From the School-Wide Cultural Competence Observation Checklist (Bustamante & Nelson, 2007)

Sample Domain	Sample Item
School vision/mission	There is a school Mission or Vision Statement that includes a stated commitment to diversity and/or global citizenry
Curriculum	Literature selection in the curriculum reflects a variety of cultural perspectives (classrooms and library).
Student interaction and leadership	Racial/ethnic representation in advanced placement classes, honors classes, and gifted programs is balanced
Teachers	Teachers representing diverse groups are actively recruited by the principal and the district
Teaching and learning	Instruction is differentiated to address students with special needs, while challenging all students
Parents and outer community	Community outreach programs involve regularly eliciting perspectives of community constituencies and stakeholder groups, including parents
Conflict management	The tendency for intercultural conflict is recognized and addressed through peer mediation programs and other proactive approaches to conflict resolution
Assessments	Authentic student assessments are used to complement standardized tests in assessing achievement