

Diriger un établissement multiculturel à Genève ou Montréal : le leadership à l'épreuve de la reconnaissance de la diversité

Stéphanie Bauer, Université de Genève, Suisse

Résumé : Face à l'accroissement des migrations internationales et à la diversification croissante du public scolaire, les directions d'école doivent proposer des mesures efficaces et pertinentes de prises en compte des cultures d'origine au sein de leur établissement. Nous proposons dans cet article de comprendre la manière dont les directions d'établissement de deux villes multiculturelles, Genève (Suisse romande) et Montréal (Québec, Canada) répondent à ce défi. 44 entretiens semi-directifs ont été réalisés et analysés selon le cadre théorique du leadership pour la justice sociale (Shields, 2004 ; Theoharis, 2007). Les résultats montrent des différences notables quant à la légitimité de l'expression de la différence culturelle entre les deux contextes.

Mots-clés : diversité culturelle, direction d'établissement scolaire, leadership pour la justice sociale

Problématique

L'accroissement des migrations internationales des dernières décennies a grandement contribué à la diversification socioculturelle du public scolaire. Les classes sont devenues multiculturelles et la gestion de cette diversité s'inscrit désormais dans l'agenda des politiques éducatives. Néanmoins, force est de constater, que diversité ne rime pas toujours avec réussite scolaire. En effet, au sein de pays comme la Suisse et le Canada, contextes de notre étude comparée, les élèves d'origine étrangère réussissent moins bien que leurs homologues autochtones¹ (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2010, 2013) même si l'écart entre ces groupes d'élève est plus faible au Canada. La gestion de la diversité se trouve donc au cœur des politiques éducatives, mais elle est également l'objet de débats sociaux importants, où est interrogée la place de cette diversité dans l'espace public et la manière dont la société peut l'accueillir.

Dans cette interrogation du rapport à la diversité, notre étude se propose d'apporter une certaine lumière sur un des acteurs clés du milieu : la direction d'établissement scolaire². Le rôle des directions dans la gestion de la diversité culturelle semble cependant faire l'objet de peu de recherche notamment dans nos contextes d'étude, le Québec et la Suisse-Romande. Pourtant, le leadership exercé par ces cadres scolaires est déterminant dans la réussite scolaire des élèves (Hendricks & Steen, 2012 ; voir aussi Hallinger & Heck, 1996 ; Leithwood et al., 2004 ; Leithwood & Jantzi, 2000). De plus, les directions voient leur importance se renforcer dans le mouvement des politiques de la nouvelle gouvernance (Maroy et al., 2013). Acteurs stratégiques de la mise en place des réformes, tour à tour administrateurs, gestionnaires de ressources humaines et *leaders*, la multiplicité de leur tâche a été maintes fois démontrée (Cattonar et al., 2007 ; Gather Thurler et al., 2011 ; Barrère, 2006a, 2006b). Or, la gestion de la diversité culturelle n'est pas souvent citée dans ces études. Sous ce rapport, il nous semble donc légitime d'examiner la manière dont les directions conçoivent le pilotage d'un établissement multiculturel et la réussite de ses élèves.

Revue de la littérature

¹ L'enquête PISA définit les élèves autochtones comme les élèves étant nés dans le pays où l'enquête s'est déroulée ou qui ont au moins un parent né dans ce pays. L'étude distingue également les élèves de première génération (nés à l'étranger et dont les parents sont nés à l'étranger) et de deuxième génération (nés dans le pays avec deux parents nés à l'étranger) (OCDE, 2013, p. 72).

² Nous emploierons le terme direction car les acteurs interrogés dans cette étude étaient aussi bien les directeurs-trices d'établissements que leur-s adjoint-e-s

Bien que la littérature soit lacunaire sur notre objet d'étude, nous avons pu relever un certain nombre de résultats intéressants nous permettant de mieux comprendre les spécificités du métier de direction d'établissement multiculturel.

Tout d'abord, un aperçu des écrits scientifiques nord-américains nous amène à souligner les pratiques de *leadership* efficace, c'est-à-dire celles favorisant la réussite scolaire des élèves. La définition du *leadership* que nous retenons est la suivante : « donner des directions et exercer une influence » [traduction libre] (Leithwood et al., 2004, p.20). Les travaux de Hallinger et Leithwood (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2004; Leithwood & Jantzi, 2000) mettent en évidence l'effet essentiellement indirect des directions sur la réussite des élèves (Hendricks & Steen, 2012). Il s'agirait plutôt d'un effet médiatisé, à travers une action sur : 1) les buts, 2) les personnes (enseignants notamment) et 3) l'organisation de l'école. L'étude québécoise de Pelletier, Colletette, et Turcotte (2015) met également en avant l'influence des directions sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Le rôle des directions est un rôle clé quant à la création des conditions d'apprentissages favorables dans leur établissement scolaire, à travers notamment l'action sur la motivation du personnel enseignant (Pont, Nusche & Moorman, 2008). En Suisse romande, à travers une étude qualitative cette fois (Gather Thurler et al., 2011), c'est non seulement l'importance de la mobilisation des enseignants qui ressort comme important levier de la persévérance et de réussite scolaire, mais également les difficultés inhérentes à son maintien. Selon les établissements, la quête de légitimité des directions est un combat quotidien, limitant la reconnaissance de leur rôle de *leader pédagogique* (voir aussi Barrère, 2006a, 2006b). La gestion de la pédagogie semble en effet le parent pauvre des activités de directions face à la charge administrative et à la multiplicité de leurs tâches quotidiennes (Brassard et al., 2004; Cattonar et al., 2007).

Quant à la spécificité du métier de direction d'établissement multiculturel, nous pouvons retenir les études d'Archambault et Harnois (2008, 2009, 2010) qui mettent en avant les compétences particulières, relevées par les directions elles-mêmes, pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de la migration. Ces dernières relèvent, outre la mobilisation des enseignants déjà citée dans les études précédentes, la nécessité d'exprimer des attentes élevées pour ces élèves, ainsi que de lutter contre les stéréotypes et les préjugés. Leur engagement moral est essentiel pour ce genre d'établissement. Les directions évoquent le « feu sacré » qui les anime pour mener à bien leur mission. Elles mettent également en avant la connaissance du milieu, et à travers ce milieu, l'établissement de relations de confiance avec les familles et la communauté.

La qualité des relations avec les partenaires de l'établissement issus de la communauté est également soulignée dans le rapport Fleury³ (2007) comme un facteur favorisant la bonne gestion des accommodements raisonnables⁴ dans les établissements scolaires. De même, la bonne connaissance du fait religieux est avancée comme ressource pour prendre les décisions adéquates, la majorité des demandes portant effectivement sur cet objet⁵. Si les demandes ne sont pas une source de tension spécifique pour les établissements scolaires, elles soulèvent néanmoins une série de questions quant au modèle multiculturel canadien et la capacité d'adaptation de la société québécoise à la diversité.

Cadre théorique

La perspective théorique retenue dans le cadre de notre étude permet justement de conceptualiser le rapport à l'altérité entretenu par les directions d'établissement scolaire. Elle se base sur le courant du *leadership pour la justice sociale* (Shields, 2004; Theoharis, 2007, 2010) mettant en évidence le rôle des directions dans la lutte contre les inégalités à l'école. L'objectif est d'éliminer toutes les formes de marginalisation et d'iniquité

³ Il s'agit du rapport émis par le comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire auprès du ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

⁴ L'accommodement raisonnable désigne « une obligation juridique qui se traduit par une attitude de négociation où chaque partie se doit de reconnaître l'Autre dans sa spécificité au nom du vivre-ensemble » (Conseil des relations interculturelles, 2004, p. 76).

⁵ La majorité des demandes concernent la religion (78 %), et ces dernières sont avant tout portées par les communautés chrétiennes, majoritairement et musulmanes, dans un deuxième temps.

possible, qu'elles existent sur le plan des attitudes/comportements ou des pratiques. Au cœur de cette vision se trouve une vision positive de la diversité ainsi que de sa reconnaissance dans l'espace scolaire.

Le concept de reconnaissance nous semble tout particulièrement important, car il souligne dans ce cadre la nécessité de valoriser la diversité, de lui donner une existence propre (Honneth, 2000 ; Taylor, 1992) et de ne plus seulement la limiter à une expression folklorique, nommée aussi « Food and Festival » (Gérin-Lajoie, 2011), souvent la seule prévalant dans les établissements. Ce cadre de pensée permet également de souligner les différences de statut dans un rapport majoritaire/minoritaire en dénonçant les facteurs défavorables à la réussite scolaire des élèves issus de la migration.

À partir des études présentées émanant du leadership pédagogique⁶ (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood et al., 2004) ainsi que du leadership pour la justice sociale (Shields, 2004; Theoharis, 2007, 2010), complétées par les modèles d'acculturation⁷ (Berry, 1990, 2005 ; Bourhis, Moïse, Perreault, & Sénécal, 1997) et les relations école-familles (Vatz Laaroussi, Rachédi, et al., 2008), nous avons construit le modèle d'analyse suivant (voir Figure 1). Les discours des directions seront donc analysés à la lumière des différentes dimensions du modèle de leadership pour la justice sociale.



Figure 1: Modélisation du leadership pour la justice sociale

Le leadership pour la justice sociale met l'accent sur une vision positive de la diversité et son inscription dans les missions de l'école, et ce dans le but de favoriser la réussite des élèves (Shields, 2004; Theoharis, 2007, 2010). Les enseignants s'engagent dans ce sens et l'organisation scolaire est construite de manière à ne désavantager aucun élève. Les familles et les communautés sont également des partenaires reconnus des directions. C'est à partir de ce modèle que nous avons formulé la question de recherche suivante : *Dans quelle*

⁶ {traduction libre} le leadership pédagogique se réfère au rôle exercé par la direction dans le pilotage des pratiques pédagogiques (Gather Thurler et al., 2011).

⁷ Les modèles d'acculturation interrogent le rapport migrant-société d'accueil quant à la valeur associée au maintien de la culture d'origine et aux relations avec la société d'accueil.

mesure les directions d'établissements scolaires reconnaissent-elles la diversité culturelle dans la conception et l'exercice de leur leadership ?

Méthodologie

Pour présenter les résultats, nous allons mettre l'accent dans un premier lieu sur les différences constatées entre les deux groupes de participants et faire ressortir ensuite les convergences, en en étayant les idées phares par des extraits d'entretien significatifs.

Des conceptions divergentes de la diversité et de sa reconnaissance dans l'espace scolaire

Le premier constat que nous pouvons faire sur la base des analyses comparées des entretiens est celui d'une différence notable dans la conception de la diversité et de sa reconnaissance dans l'espace scolaire, entre Genève et Montréal. Plus précisément, nous avons remarqué que la légitimité de l'expression de la différence culturelle était plus acceptée à Montréal qu'à Genève où elle a tendance à se diluer dans un rapport d'assimilation à la société d'accueil (Berry, 1990 ; Bourhis et al., 1997). La diversité était parfois considérée comme un poids plutôt qu'une richesse, ou une richesse problématique, comme on peut le constater dans l'extrait suivant :

« C'est vrai que la diversité elle fait la richesse, mais tout le monde n'a pas forcément envie d'une richesse dans son cours. Certains {enseignants} préfèrent le calme et l'attention. » (Directeur, Genève)

Cet extrait montre à la fois un rapport consensuel à la diversité, la diversité étant richesse, mais également un lien établi entre diversité et chahut ou problème. Ici le rôle de la direction comme mobilisateur d'enseignants engagés ne s'exprime pas. Le directeur en question ne remet pas en question la vision négative de la diversité culturelle des enseignants de son établissement. Ce constat de la « richesse difficile » relevée dans les discours genevois était moins présent à Montréal dans la mesure où la difficulté de la diversité ne concernait spécifiquement que les aspects religieux. Nous pouvons interpréter ce constat comme le reflet d'une posture d'assimilation (Berry, 1990 ; Bourhis et al., 1997) où l'expression de la diversité culturelle, et donc ici de la différence n'est pas reconnue comme légitime par les acteurs interrogés. En prolongement, ce résultat vient heurter la place particulière laissée à la vision positive de la diversité dans le modèle du leadership pour la justice sociale (Shields, 2004 ; Theoharis, 2007).

Par ailleurs, il est important de préciser que ce rapport à la diversité ne peut être dissocié du contexte dans lequel il s'exprime. La société multiculturelle québécoise, de par son cadre législatif notamment (Charte canadienne des droits et des libertés, 1982), permet cette expression des identités culturelles dans l'espace public et à l'école. En ce sens, les représentations des directions montréalaises sont concordantes avec la vision politique exprimée. L'ethnicisation des rapports sociaux est beaucoup plus visible à Montréal qu'à Genève, où le terme même d'ethnie est un concept peu usité, voire tabou.

Si l'expression de la diversité culturelle et sa reconnaissance dans l'espace scolaire apparaissent plus légitimes dans les discours des directions montréalaises, illustrant ainsi ce que Theoharis (2011) nomme la « vision positive de la diversité » du leadership pour la justice sociale, force est de constater que cette dernière s'accompagne de limites très claires quant à l'adaptation que les directions sont prêtes à faire pour reconnaître cette diversité.

Les normes non négociables de l'adaptation à la diversité

Nous avons en effet pu déterminer trois valeurs explicites sur lesquelles les directions ne souhaitent pas négocier : l'égalité des sexes, la souveraineté francophone et la sécularisation.

L'**égalité des sexes** était la norme sur laquelle les directions étaient unanimes. Comme le dit cette directrice montréalaise face à une demande de scolarisation différenciée (non mixte) dans son établissement :

« Vous êtes au Québec quand même. Vous savez ça fait partie de la société. Donc si vous voulez vous inscrire dans un centre pour femmes je peux vous référer et sauf qu'ici c'est mixte ». Ça, il y a des choses que je veux que les gens apprennent (...) Je veux dire : apprenez aussi nos coutumes ». (Directrice, Montréal)

La reconnaissance de la diversité dans l'espace scolaire et la nécessité de remettre en question certaines manières de voir et de faire pour accueillir la diversité ne peut se faire au détriment de cet acquis social majeur. La menace sur cet acquis est souvent attribuée à certaines demandes d'accommodements jugés déraisonnables de la part de parents musulmans, mais auxquelles les directions doivent faire face. À ce propos, nous pouvons relever, en résonance avec le rapport Fleury (2007), que les directions ont tendance à surestimer le nombre de demandes émanant de cette communauté et que leur vision de cette dernière est parfois stéréotypée et stigmatisante.

La **souveraineté francophone** est également un objet sur lequel les directions exprimaient une vision d'assimilation, au sens de Berry (1990) ainsi que de Bourhis et al. (1997), où l'adaptation à la langue étrangère n'était pas reconnue comme légitime, et a fortiori encore moins lorsqu'il s'agissait d'utiliser l'anglais comme moyen de communication. La communication en langue française était avancée comme une condition quasi *sine qua non*, une règle non négociable, de la rencontre avec les familles. Relevons cependant quelques exceptions, notamment de directions d'établissement en milieu très défavorisé, pour qui la communication en anglais, pourtant décrite en leur terme comme « délinquante », était utilisée. L'argument invoqué sur ce point était celui de l'impossibilité de faire autrement. Le caractère extrême de la situation justifiait alors l'adaptation.

Quant au rapport au fait religieux de la société québécoise et à sa **sécularisation**, nous avons relevé ici une tendance générale pour limiter, voire refuser la présence de signes religieux à l'école, avec comme argument que la sécularisation représente un nouvel acquis social au Québec à ne pas négliger :

« On a sécularisé nos écoles. Ça a été difficile. On était catholique mur à mur. On a réussi à les séculariser, c'est pas pour rentrer d'autres religions » (Directeur adjoint, Montréal).

Cette limite n'était pas aussi claire dans les discours genevois. Cette différence peut être interprétée par le contexte sociohistorique et politique de sécularisation des écoles québécoises, qui s'est fait plus tardivement qu'à Genève (19^e siècle), et également par la particularité du Québec et de son statut de minorité (Mc Andrew, 2010) dans un Canada anglophone à l'origine de la politique du multiculturalisme.

Le rapport à la diversité amène donc un positionnement assez clair des directions, de la même manière qu'il les interroge sur leur propre identité culturelle. En effet, l'ethnicisation des rapports sociaux et la frontière qu'elle sous-entend entre les groupes culturels tendent à mettre en avant les différences plutôt que les points communs et ainsi à se définir en opposition. Cependant, il convient de rappeler ici que si à Montréal cette division était plus présente, le discours sur la diversité était plus positif dans cette même ville, contrairement à Genève où la diversité était identifiée comme une richesse, certes, mais une richesse problématique à éviter, dont l'expression n'était pas légitime, voire dangereuse, dans l'espace scolaire. Sur la base de nos résultats, nous pouvons donc affirmer que la reconnaissance de la diversité nécessite un préalable de valorisation positive de l'ethnicité pour laquelle les directions montréalaises semblent plus favorables.

Des convergences illustrant les limites du modèle de leadership pour la justice sociale

Il convient maintenant de mettre en lumière les points communs de nos discours afin d'illustrer les points de convergence quant au rapport à l'altérité exprimé. Le premier point de convergence que nous avons relevé concernait la **vision plutôt folklorisée** de la diversité, où l'expression de la différence culturelle se limite à la valorisation de sa gastronomie et des arts traditionnels.

« Alors on a proposé un pique-nique, un buffet de spécialité du monde et alors j'étais sidérée de voir comment les parents jouent le jeu. Ah c'était impressionnant. Alors voilà c'était aussi une manière de {dire} : mais venez à l'école avec vos particularités, venez nous les expliquer, venez nous les montrer, venez nous les faire goûter et puis les parents ils étaient tout contents de nous faire goûter leur spécialité » (Directrice, Genève).

Comme le souligne Gérin-Lajoie (2011), la représentation de la diversité se limite trop souvent à ses aspects folkloriques, donnant ainsi à voir une vision très restreinte, si ce n'est stéréotypée, voire erronée, de la culture des élèves. Les rapports de pouvoirs et les inégalités qui en découlent ne sont pas non plus interrogés. Dans ce cadre-ci, les relations avec les familles s'apparentent plus à un rapport d'assimilation que de collaboration (Vatz Laaroussi, Rachédi, et al., 2008), allant à l'encontre du modèle du leadership pour la justice sociale (Shields, 2004; Theoharis, 2007). Néanmoins, une nuance que nos directions ont soulignée et qui nous semble importante à expliciter est le fait que ces festivités représentent un moyen pour entrer en relation avec les familles. En effet, les familles issues de la migration se sentent ainsi accueillies et bienvenues à l'école dans ce cadre-ci. Pour les directions, ces événements informels sont autant d'occasions de pouvoir discuter avec les parents et de construire de bonnes relations, essentielles pour la réussite de l'élève.

Le deuxième point de convergence qui nous permet de revenir sur notre modèle d'analyse dans son principe de base est celui de l'**absence d'interrogation**, à Genève comme à Montréal, des inégalités et des rapports de pouvoir. Alors que le leadership pour la justice sociale (Shields, 2004; Theoharis, 2007, 2010) met justement au cœur de sa pratique l'élimination des conditions inéquitables d'apprentissage pour les élèves, impliquant un rééquilibrage des rapports de pouvoir entre groupes culturels, les directions ne sont pas exprimées sur le sujet ou très peu. La vision critique du rôle de la société, et de l'institution scolaire, dans la construction et le maintien des inégalités, n'est pas ressortie dans le discours. L'explication de l'échec scolaire était surtout renvoyée aux caractéristiques socio-économiques des familles et beaucoup moins aux questions d'ordre structurel. Ce constat nous amène à relativiser la validité du modèle de leadership pour la justice sociale pour notre contexte spécifique d'analyse et met en lumière un modèle de leadership, certes bienveillant, mais limité à la pointe émergée de l'iceberg, c'est-à-dire la manifestation visible de la problématique de la gestion de la diversité en milieu scolaire.

Conclusion

L'analyse des entretiens a permis de relativiser la pertinence du modèle du leadership pour la justice sociale pour comprendre le sens que donnent les directions à la gestion de leur établissement multiculturel. En effet, la remise en question des inégalités structurelles et des rapports de pouvoir était absente des discours interrogés, et ce dans les deux contextes. Néanmoins, les particularités contextuelles du métier se sont manifestées à travers des différences de conception de la légitimité de la différence culturelle en milieu scolaire. À Genève, l'expression de la différence culturelle à l'école est plus crainte ou neutralisée qu'acceptée. À Montréal, si cette expression est plus légitime, elle s'accompagne d'une délimitation très nette des limites à ne pas franchir en termes d'adaptation, quant à l'égalité des sexes, la souveraineté francophone et la sécularisation. Les directions québécoises exprimant ici leur spécificité identitaire ancrée depuis plusieurs générations en réaction au modèle du multiculturalisme canadien (Mc Andrew, 2010). Nos résultats permettent également de mettre en évidence que la reconnaissance de la diversité ne s'accompagne pas forcément de perte de l'identité de la culture d'accueil, contrairement aux résistances évoquées par les directions genevoises. Elle interroge plutôt la nature des relations sociales et les conceptions de la citoyenneté. Dans ce sens, ces interrogations illustrent un rapport d'intégration (Berry, 1990 ; Bourhis et al., 1997).

Les résultats présentés permettent également de mettre en évidence une difficulté particulière et transversale du métier de direction d'établissement multiculturel qui est celle de la gestion du fait religieux. Une bonne connaissance du milieu et des communautés apparaît comme essentielle pour mener à bien leur mission, et notamment éviter les discours stéréotypés autour des pratiques de l'Islam que nous avons pu retrouver dans les deux villes. Le rapport au religieux nous semble être une piste de recherche intéressante à considérer dans la mesure où elle met l'accent sur un aspect de plus en plus prégnant du métier de direction, mais encore peu étudié dans la littérature. Il nous semble également important de souligner la nécessité de former le personnel scolaire sur ces questions (à Genève), ou de renforcer les formations existantes (à Montréal).

Enfin, il convient de souligner les limites de l'interprétation proposée à partir du modèle du leadership pour la justice sociale qui n'est pas reflété dans les discours des directions. Nous aimerions sur ce point mettre en évidence tout d'abord des raisons méthodologiques, notamment l'origine américaine du modèle, et donc sa construction non basée sur les réalités montréalaises ou genevoises. La nature qualitative et comparative de la recherche ne permet pas non plus de généraliser à l'ensemble des directions exerçant dans ces deux villes, ni

de souligner la spécificité de chaque direction et de ses pratiques de leadership. Une étude ethnographique pourrait permettre de comprendre plus en détail le vécu professionnel des directions en milieu pluriculturel et d'examiner spécifiquement les raisons de l'invisibilité de l'interrogation des rapports de pouvoir.

REFERENCES

- Archambault, J., & Harnois, L. (2008). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce qu'en disent des directions d'écoles primaires de la région de Montréal : Rapport de recherche au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J., & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : la justice sociale au cœur du travail de directions d'école. *Ethique publique*, 11 (1), 86-93.
- Archambault, J., & Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), 109-126.
- Barrère, A. (2006a). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156 (3), 10-10.
- Barrère, A. (2006 b). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32(6), 369-386.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., & Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 487-508.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.-G., Larose, F., Riopel, M.-C., Tardif, M., . . . Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Canada : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3 (Hors série), 126-139.
- Charte canadienne des droits et libertés, S 2, partie I de la Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la Loi 1982 sur le Canada (Royaume-Uni) 1982 C 11.
- Fleury, B. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs Rapport présenté à madame Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 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 final*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gatherthurler/CADRE/documents/Le_travail_reel_des_directeurs_Annexe_Rapport_final_FNS.pdf
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Multicultural education: nothing more than folklore? *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*, (1), 24-27.
- Groux, D., & Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris, France: Nathan pédagogie
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In K. Leithwood, D. Chapman, P. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-783). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, France: Editions du Cerf.
- 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., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Repéré à : <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>

- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2013). *La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*. Paris, France : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2013). *PISA, 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Vol. 2). Paris, France : OCDE.
- Pelletier, D., Colletterte, P., & Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38 (1), 1-23.
- Pont, B., Nusche, D., & Moormann, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherches en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *Introduction à la recherche en éducation*, 2, 171-198.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and "The Politics of Recognition": An Essay by Charles Taylor*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 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*, 112(1), 331-373.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris, France : PUF.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-école : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 292-311.