

REVUE



Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 1, n° 1, 2017

L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits

Jean ARCHAMBAULT

Emmanuel POIREL

Ibrahim SBALLIL

Roseline GARON

Sophie RODRIGUE



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Comité de rédaction

Yamina Bouchamma, Université Laval
Ginette Casavant, Université de Montréal
David D'Arrisso, Université de Montréal
Marc Garneau, Université de Sherbrooke
Andréanne Gélinas-Proulx, Université du Québec en Outaouais
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Jules Rocque, Université de St-Boniface
Marjolaine St-Pierre, Université de Montréal

Conception graphique et montage

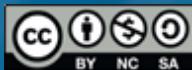
Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique

Ginette Casavant
Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures ou auteurs. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

ERAdE, une nouvelle venue... bien attendue!

4

Alain HUOT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

ENTREVUE

Régent Fortin, un fondateur!

8

Ginette CASAVANT, Université de Montréal (Canada)

SCIENTIFIQUE

Analyse

15 Les modes de centralisation dans les relations entre l'instance centrale étatique du Québec et les entités décentralisées

15

André BRASSARD, Université de Montréal (Canada)

31 Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action

31

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke (Canada)

49 La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés

49

Richard BOUDREAU, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, Université de Genève (Suisse)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

64 La direction d'école : entre droit, déontologie, morale et éthique

64

Jeanne SIMARD, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Marc-André MORENCY, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique

83 Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève

83

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
María Odet MOLINER GARCÍA, Universitat Jaume I (Espagne)
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique (suite)

104 Accompagnement des enseignants par la communauté d'apprentissage professionnelle : pratiques et sentiment d'efficacité de directions d'établissement d'enseignement

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval (Canada)

Daniel APRIL, Université Laval (Canada)

Marc BASQUE, Université de Moncton (Canada)

124 Analyse pancanadienne et internationale des indicateurs utilisés pour rendre compte de la performance des systèmes éducatifs nationaux

Julie AUCLAIR, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

Julie LABROSSE, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

Marco GAUDREAU, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

149 Le rôle des principaux des collèges d'enseignement moyen dans le système éducatif du Sénégal

Salif BALDÉ, Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (Sénégal)

Lucie HÉON, Université Laval (Canada)

162 Projets de vie des élèves, expériences des acteurs d'enseignement et curriculum de l'enseignement secondaire en République démocratique du Congo

Ndugumbo VITA, Université de Lubumbashi (République démocratique du Congo)

Denis SAVARD, Université Laval (Canada)

RECENSION

192 L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits

Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)

Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

Ibrahim SBALLIL, Université de Montréal (Canada)

Roseline GARON, Université de Montréal (Canada)

Sophie RODRIGUE, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

209 Focalisation sur le leadership collaboratif

Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Aini-Kristiina JÄPPINEN, University of Jyväskylä (Finlande)

216 Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

227 École en milieu défavorisé : davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage ou déficit de justice sociale?

Sophie MOISAN, Université de Montréal (Canada)

Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits

Jean ARCHAMBAULT

Université de Montréal (Canada)

Emmanuel POIREL

Université de Montréal (Canada)

Ibrahim SBALLIL

Université de Montréal (Canada)

Roseline GARON

Université de Montréal (Canada)

Sophie RODRIGUE

Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

En milieu défavorisé, la réussite scolaire est généralement moindre qu'en milieu favorisé. Plusieurs facteurs expliquent cette situation. Cependant, le type de gestion exercé par les directions d'école influence indirectement la réussite des élèves : ces derniers réussissent mieux dans les écoles où les directions placent l'apprentissage en priorité dans leurs pratiques. Nous avons revu les écrits sur les différentes formes de leadership centré sur l'apprentissage : les éléments qui en ressortent suggèrent un leadership mettant l'accent sur l'apprentissage et sur les actions des enseignants pour faire apprendre. Nous en présentons ici un cadre conceptuel comprenant 14 dimensions : vision; orientations, buts et attentes; conditions mises en place; acquisition et utilisation de ressources; soutien au développement professionnel de l'équipe-école; organisation interne de l'école; environnement sécuritaire et climat de soutien; collaboration avec les partenaires; soutien des élèves à risque; partage du leadership; dialogue; sensibilité au contexte; imputabilité, puis engagement social.

MOTS-CLÉS

chef d'établissement, ordre primaire, leadership pédagogique, pratique de gestion, apprentissage

1. INTRODUCTION

Ce texte propose une recension des écrits¹ sur le leadership exercé par les directions d'établissement d'enseignement qui placent l'apprentissage en priorité dans leurs pratiques de gestion. Plusieurs éléments du leadership des directions ont été relevés dans la littérature comme ayant de l'influence sur la réussite des élèves. Il s'agit en fait d'éléments qui ont servi à bâtir un cadre conceptuel pour une recherche menée auprès de quatorze directions d'écoles primaires considérées comme exemplaires par leurs supérieurs et œuvrant en milieux défavorisés au Québec. La méthodologie et les résultats de cette recherche seront diffusés ultérieurement.

2. PROBLÉMATIQUE

La persévérance et la réussite scolaire des élèves sont fortement reliées à leur niveau socioéconomique et, de façon générale, elles sont moindres en milieu défavorisé (Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008; Perry et McConney, 2010; Sirin, 2005; Willms, 2010). Selon la littérature scientifique, le type de gestion exercé par les directions d'école apparaît comme l'un des facteurs importants de la persévérance et de la réussite scolaire des élèves : les élèves réussissent mieux dans les écoles où les directions accordent la priorité à l'apprentissage dans leur gestion (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011; Huber et Muijs, 2010; Terosky, 2014), particulièrement en milieu défavorisé (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004) où l'influence des pratiques de gestion des directions sur la réussite des élèves est encore plus importante. L'équipe de Leithwood (Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom et Anderson, 2010) a montré que l'effet sur la réussite scolaire des pratiques de gestion des directions arrivait en second lieu, après l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants. Bien que l'effet des pratiques de gestion sur la réussite scolaire soit indirect, il n'en est pas moins réel. Il pourrait s'expliquer par le fait que les pratiques de gestion des directions d'école interviendraient sur des facteurs, en particulier sur les pratiques pédagogiques du personnel enseignant, qui auraient un effet direct sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Pour Huber et Muijs (2010), la question n'est plus de savoir si les directions font une différence dans la réussite des élèves, mais bien de comprendre quels moyens elles utilisent pour obtenir de tels résultats et par quels chemins elles y parviennent. Les pratiques de gestion des directions d'établissement apparaissent donc comme un facteur important de la réussite scolaire en milieu défavorisé. Ainsi, les chercheurs considèrent comme des leaders efficaces les directions d'école qui déploient ces pratiques et dont les élèves ont des résultats scolaires comparables à ceux des écoles en milieux plus favorisés (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011).

1 Cette recherche a bénéficié de la subvention # 2014-RP-178960 du Fonds de recherche du Québec – Société et culture, Actions concertées, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires.

Au Québec, les intervenants scolaires cherchent depuis le milieu des années 1960 des moyens d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires des élèves de milieux défavorisés (Deniger, 2012). Ainsi, par exemple, dans la foulée de la réforme de l'éducation des deux dernières décennies, le gouvernement du Québec a mis sur pied des programmes d'intervention (Programme de soutien à l'école montréalaise, Stratégie d'intervention Agir Autrement, Une école montréalaise pour tous) destinés à améliorer la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés, tant en milieu montréalais, où se concentre la pauvreté, qu'en région, où on retrouve aussi des milieux défavorisés (Archambault et Richer, 2014; Gouvernement du Québec, 1997; 2002; 2009). Plusieurs interventions sont ainsi proposées aux enseignants et aux élèves dans les milieux scolaires, mais rares sont celles qui touchent spécifiquement les directions d'école (Gouvernement du Québec, 2009) et qui émanent particulièrement de recherches au Québec (Archambault, Garon et Harnois, 2010; Archambault et Harnois, 2008). C'est la raison pour laquelle nous avons élaboré un projet de recherche visant à décrire les pratiques de gestion des directions d'école, et à offrir des pistes d'action aux directions. Le présent texte brosse un tableau des aspects du leadership des directions qui mettent l'apprentissage au centre de leurs interventions, en faisant une synthèse des écrits sur le sujet au Québec et dans le monde occidental. C'est ce que nous présentons plus bas comme étant le leadership centré sur l'apprentissage. Mais auparavant, voici la méthodologie utilisée pour revoir la littérature.

3. MÉTHODOLOGIE

Afin de produire cette revue de la littérature, nous avons interrogé les bases de données Atrium, ERIC, Érudit, PsycINFO, Scope et Google Scholar. Nous avons utilisé les mots clés *instructional leadership*, *leadership for learning*, *school principal* et *achievement* pour les moteurs de recherche anglophones, ainsi que *pédagogie*, *direction* et *apprentissage* dans les moteurs de recherche francophones. Dans un premier temps, nous n'avons retenu que les sources ayant fait l'objet de révision par des pairs, soit 143 des 3 359 sources répertoriées. De ces 143 sources, nous avons privilégié les sources se rapportant directement au thème de l'étude (ordre primaire, école ordinaire, etc.). Nous avons ensuite regroupé les sources selon les contenus, jusqu'à saturation de ces contenus. Les contenus comprennent des comportements, des attitudes, des types d'actions, des dimensions du travail des directions et des principes pour guider l'action. Nous les avons examinés, nous avons comparé les éléments entre eux, nous les avons regroupés en catégories et, après avoir éliminé les redondances, réorganisé les groupements et renommé chacune des nouvelles catégories, il en résulte une vision large d'un leadership centré sur l'apprentissage.

4. UN LEADERSHIP D'ORIENTATION ÉDUCATIVE

Plusieurs chercheurs ont étudié les différentes formes que prennent les pratiques de gestion des directions ainsi que les moyens mis en œuvre pour améliorer l'apprentissage. Nous les décrivons plus bas. Les chercheurs ont surtout effectué ces études dans le domaine du leadership des directions

d'école. Ils ont cependant utilisé des appellations fort différentes pour décrire ce que serait, en quelque sorte, un *leadership éducatif*, c'est-à-dire un leadership où la direction oriente son action vers la création de conditions qui améliorent l'enseignement et qui favorisent ultimement la réussite scolaire des élèves (Lynch, 2012; Male et Palaiologou, 2012; Terosky, 2014). En effet, les pratiques de gestion s'inscrivent dans une forme de leadership qui dépasse le leadership transformationnel, centré principalement sur les relations que les directions entretiennent avec leur personnel (Leithwood, 2005), en mettant davantage l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage, de même que sur les actions des enseignants qui travaillent à faire apprendre les élèves (Avenell, 2015; Verbiest, 2011). On a ainsi nommé ce concept de plusieurs manières, à savoir : *leadership centré sur l'apprentissage* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) ou *leadership pour l'apprentissage* (MacBeath, 2007); *leadership « instructionnel »* ou même *leadership constructiviste* (Lynch, 2012); *leadership pédagogique* (Hallinger, 2003; Male et Palaiologou, 2012; Progin Romanato et Gather Thurler, 2010); puis *leadership efficace* (Jacobson, 2008; Leithwood et Riehl, 2005). Ces dénominations ainsi que les auteurs qui les ont proposées apparaissent au tableau 1.

Dénomination	Chercheurs
Leadership transformationnel	Leithwood (2005)
Leadership centré sur l'apprentissage	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)
Leadership pour l'apprentissage	MacBeath (2007)
Leadership « instructionnel » ou même leadership constructiviste	Lynch (2012)
Leadership pédagogique	Hallinger (2003); Male et Palaiologou (2012); Progin Romanato et Gather Thurler (2010)
Leadership efficace	Jacobson (2008); Leithwood et Riehl (2005)

Tableau 1 Dénominations attribuées par les chercheurs à un type de leadership qui est centré sur l'apprentissage

De façon générale, les chercheurs nomment plutôt les pratiques qui composent le leadership, mais ne définissent pas le type de leadership qu'ils soutiennent. Cette absence de définitions, ainsi que la quantité de dénominations pour un concept que l'on voudrait précis (*leadership centré sur l'apprentissage*), indique probablement que ce concept n'est pas encore stabilisé dans la littérature. Il suffit donc aux chercheurs d'indiquer que cette forme de leadership implique que la direction s'occupe de façon prioritaire de l'amélioration de la réussite des élèves. En effet, la priorité accordée

par les directions à l'apprentissage dans leurs pratiques de gestion est le point de convergence de ces travaux.

Nous présentons maintenant les façons dont les chercheurs décrivent le travail des directions d'établissement d'enseignement en termes de pratiques, d'attitudes, de types d'actions, de dimensions du travail des directions et de principes pour guider l'action, ainsi que l'influence du travail des directions sur l'apprentissage des élèves.

4.1 DES ÉLÉMENTS DU LEADERSHIP PRÉSENTÉS DANS LES ÉCRITS

Robinson, Lloyd et Rowe (2008) ont comparé l'effet de différents types de leadership sur la réussite des élèves : ils ont conclu que le leadership « instructionnel » (ou pédagogique) a produit les effets les plus importants. Plutôt que de définir eux-mêmes ces types de leadership, ils ont catégorisé les études selon leur orientation théorique (leadership pédagogique ou leadership transformationnel). Ainsi, sur la base des deux méta-analyses qu'ils ont effectuées, les chercheurs ont établi que cinq dimensions du travail des directions, provenant essentiellement des études orientées vers le leadership pédagogique, produisaient ces effets : 1) établir des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage; 2) agir de façon stratégique pour obtenir des ressources favorisant l'apprentissage; 3) planifier, coordonner et évaluer l'enseignement et le curriculum; 4) promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel; 5) mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien. Blase et Blase (2002) ont mené une enquête auprès de 809 enseignants américains à propos des pratiques de leadership pédagogique qui influençaient leur pratique d'enseignement. Deux thèmes ressortent de cette enquête : l'encouragement de la pratique réflexive et le soutien au développement professionnel des enseignants. Ces thèmes viennent appuyer la quatrième dimension de Robinson, Lloyd et Rowe (2008) et cela, du point de vue des enseignants. Les dimensions issues des travaux de ces chercheurs, ainsi que celles que nous faisons ressortir des travaux suivants, sont présentées au tableau 2.

Knapp, Copland et Talbert (2003) étudient le leadership pour l'apprentissage. Ils ont effectué une synthèse de la littérature de recherche, mais aussi d'exemples de pratiques et d'observations dans le travail réel de directions d'école (Knapp, Copland, Ford et collab., 2003). Ils en extraient des principes de leadership et décrivent les actions des directions d'école. Pour eux, le leadership pour l'apprentissage signifie la création d'occasions d'apprentissage efficaces et équitables pour les membres de l'équipe-école et pour les élèves, ainsi que la mobilisation de l'équipe-école et des élèves pour qu'ils profitent de ces occasions d'apprentissage. Ces aspects du leadership se traduisent dans cinq dimensions, qui montrent les actions entreprises par le leader pour l'apprentissage : 1) se centrer sur l'apprentissage; 2) créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage; 3) établir des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage; 4) agir de façon stratégique et partager le leadership; 5) assurer la cohérence en rapport avec l'apprentissage.

Robinson, Lloyd et Rowe (2008)

- 1 établir des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage
- 2 agir de façon stratégique pour obtenir des ressources favorisant l'apprentissage
- 3 planifier, coordonner et évaluer l'enseignement et le curriculum
- 4 promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel

Blase et Blase (2002)

- 5 mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien

Knapp, Copland et Talbert (2003)

- 1 se centrer sur l'apprentissage
- 2 créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage
- 3 établir des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage
- 4 agir de façon stratégique et partager le leadership
- 5 assurer la cohérence en rapport avec l'apprentissage

Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006)

- 1 établir des orientations
- 2 développer les personnes
- 3 repenser l'organisation de l'école
- 4 gérer le programme de formation

Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)

- 1 une vision orientée vers l'apprentissage
- 2 un programme de formation
- 3 un programme curriculaire
- 4 un programme d'évaluation
- 5 des communautés d'apprentissage
- 6 l'acquisition et l'utilisation des ressources
- 7 la culture organisationnelle
- 8 l'engagement social

MacBeath (2007); Swaffield et MacBeath (2009)

- 1 l'apprentissage est le centre des préoccupations du leadership
- 2 le leadership crée les conditions favorables à l'apprentissage de tous
- 3 le leadership pour l'apprentissage requiert le partage de ce leadership
- 4 le dialogue est un élément central du leadership pour l'apprentissage
- 5 le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité

Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé (2011)

- 1 l'accent sur l'apprentissage et le rendement scolaire
- 2 la supervision des enseignants
- 3 la collaboration avec les parents
- 4 le soutien aux élèves à risque
- 5 la promotion des orientations de l'école

Tableau 2 Éléments du leadership éducatif dans les écrits recensés

Sur la base d'une recension des écrits cumulant recherches empiriques et revues de littérature, Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006) tentent de tracer le portrait des pratiques de leadership qui s'avèrent efficaces pour améliorer la réussite des élèves. Ils proposent un modèle qui intègre les modèles de leadership pédagogique (*instructional leadership*) de Hallinger (2003) et de leadership équilibré (*balanced leadership*) de Waters, Marzano et McNulty (2003). Leur modèle propose quatre types de pratiques de la direction qui influencent l'apprentissage : 1) établir des orientations (créer une vision partagée, encourager l'acceptation collective des objectifs de l'école, entretenir des attentes élevées de réussite); 2) développer les personnes (accorder du soutien personnalisé et de la considération, stimuler intellectuellement, agir comme modèle); 3) repenser l'organisation de l'école (créer une culture de collaboration, restructurer l'organisation et déléguer, établir des relations productives avec la famille et la communauté, établir des liens avec l'environnement étendu de l'école); 4) gérer le programme de formation (enseignement et apprentissage : sélectionner le personnel, offrir du soutien pédagogique, effectuer un suivi de l'activité de l'école, protéger le personnel de ce qui pourrait le déranger dans son travail). Les quatre pratiques de la direction, inspirées de ce modèle et des travaux de Leithwood et Riehl (2005), ont fait l'objet des travaux de Jacobson (2008) et de ses équipes (Jacobson, Brooks, Giles, Johnson et Ylimaki, 2007; Jacobson, Johnson, Ylimaki et Giles, 2005), qui ont montré que les leaders efficaces manifestaient des comportements dans ces quatre catégories, peu importe les contextes. Reposant sensiblement sur le même cadre d'analyse et considérant l'importance de tenir compte du travail réel des directions d'école, les travaux de Progin Romanato et Gather Thurler (2010) présentent un modèle de leadership pédagogique destiné à influencer le degré d'investissement du personnel et le niveau d'apprentissage des élèves, et dont le point de mire est très clairement l'apprentissage.

Murphy et ses collègues (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) étudient ce qu'ils appellent le *leadership pour l'apprentissage*, *leadership centré sur l'instruction* ou *leadership pour améliorer l'école*. Pour ce faire, ils extraient les composantes du leadership pour l'apprentissage à partir de recherches empiriques portant sur des écoles et sur des districts scolaires très efficaces, de même que sur des directions d'école et des surintendants très performants. Le cœur de ce leadership se situe dans la capacité de la direction de demeurer centrée sur l'apprentissage, l'enseignement et le curriculum, puis de faire en sorte que toutes les autres dimensions de la gestion d'une école servent aussi à améliorer l'apprentissage des élèves. Les études qu'ils consultent montrent que l'accent doit être mis sur le changement et non seulement sur les pratiques des leaders. Leur modèle qui en découle présente donc un leadership centré sur l'apprentissage et orienté vers le changement. Ce modèle met en évidence des comportements qui ont un effet sur l'apprentissage des élèves. Plutôt que de proposer directement des types de pratiques, comme les modèles précédents, ce modèle comporte huit dimensions sur lesquelles les leaders agissent : 1) une vision orientée vers l'apprentissage; 2) un programme de formation; 3) un programme curriculaire; 4) un programme d'évaluation; 5) des communautés d'apprentissage; 6) l'acquisition et l'utilisation des ressources; 7) la culture organisationnelle; et 8) l'engagement social. Les leaders efficaces agissent sur chacune de ces dimensions en plaçant l'apprentissage en priorité, en développant une vision commune et en soutenant leur personnel. Les chercheurs décrivent une série de pratiques pour chacune de ces dimensions. Fait

à remarquer, le contexte dans lequel s'exerce le leadership prend une grande importance dans le modèle.

Sensiblement dans la même perspective, MacBeath (2007) et ses collaborateurs étudient le processus par lequel les écoles élaborent et développent des liens entre l'apprentissage et le leadership. Ils ont observé le travail de directions dans 24 écoles de sept pays. Pour ces chercheurs, il ne s'agit pas de considérer uniquement des types de pratiques, mais d'en rendre compte selon une série de principes permettant d'expliquer comment celles-ci peuvent varier en fonction du contexte. Ces principes sont intimement liés à une conception complexe de l'apprentissage où tous, à l'école, sont des apprenants qui mettent en jeu des processus affectifs, sociaux et cognitifs différents, et où le leadership se développe à travers des expériences fortes d'apprentissage et dans des occasions d'exercer ce leadership. Ce sont les principes du leadership pour l'apprentissage (MacBeath, 2007; Swaffield et MacBeath, 2009) que la direction exerce en étant sensible au contexte et en influant sur celui-ci. Ces principes sont : 1) l'apprentissage est le centre des préoccupations du leadership; 2) le leadership crée les conditions favorables à l'apprentissage de tous; 3) le leadership pour l'apprentissage requiert le partage de ce leadership; 4) le dialogue est un élément central du leadership pour l'apprentissage; 5) le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité.

Spillane, Camburn et Pareja (2007) catégorisent les tâches des directions d'établissement d'enseignement en activités de type administratif ou de type éducatif. Les premières comportent la gestion du budget, des horaires et du personnel, et les secondes portent sur ce qui est enseigné et sur la manière dont c'est enseigné, plus précisément sur la planification du curriculum, l'observation en classe et le développement professionnel.

Finalement, au Québec, Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé (2011) se sont inspirés des travaux de Hallinger (2003) et ont utilisé l'instrument de Hallinger et Heck (1998) pour décrire de façon empirique l'aspect éducatif du travail des directions. Ils en sont arrivés à cinq domaines d'activités : 1) l'accent sur l'apprentissage et le rendement scolaire; 2) la supervision des enseignants; 3) la collaboration avec les parents; 4) le soutien aux élèves à risque; 5) la promotion des orientations de l'école.

4.2 DES DIMENSIONS DU LEADERSHIP COMME CADRE CONCEPTUEL

Les études présentées plus haut décrivent des comportements, des attitudes, des types d'actions, des dimensions du travail des directions et des principes pour guider l'action. Plusieurs se ressemblent, d'autres reflètent les orientations qu'ont prises les chercheurs dans leurs travaux. Nous les avons examinées : nous avons comparé les éléments entre eux, nous les avons regroupés en catégories (tableau 3).

1 se centrer sur l'apprentissage	Knapp, Copland et Talbert (2003)
1 l'accent sur l'apprentissage et le rendement scolaire	Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé (2011)
5 assurer la cohérence en rapport avec l'apprentissage	Knapp, Copland et Talbert (2003)
1 une vision orientée vers l'apprentissage	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)
1 l'apprentissage est le centre des préoccupations du leadership	MacBeath (2007); Swaffield et MacBeath (2009)
1 établir des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage;	Robinson, Lloyd et Rowe (2008)
5 la promotion des orientations de l'école	Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé (2011)
1 établir des orientations	Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006)
2 le leadership crée les conditions favorables à l'apprentissage de tous	MacBeath (2007); Swaffield et MacBeath (2009)
3 planifier, coordonner et évaluer l'enseignement et le curriculum	Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)
4 gérer le programme de formation	Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006)
2 un programme de formation	
3 un programme curriculaire	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)
4 un programme d'évaluation	
2 agir de façon stratégique pour obtenir des ressources favorisant l'apprentissage	Robinson, Lloyd et Rowe (2008)
6 l'acquisition et l'utilisation des ressources	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)

Tableau 3 Regroupement en catégories des éléments du leadership éducatif dans les écrits recensés²
(tableau poursuivi à la page suivante)

2 Cette numérotation correspond à celle des éléments du tableau 2. Voilà pourquoi les numéros se répètent.

4	promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel	Blase et Blase (2002); Robinson, Lloyd et Rowe (2008)
2	développer les personnes	Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006)
2	créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage	Knapp, Copland et Talbert (2003)
5	les communautés d'apprentissage	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)
2	la supervision des enseignants	Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé (2011)
3	repenser l'organisation de l'école	Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006)
5	mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien	Robinson, Lloyd et Rowe (2008)
3	établir des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage	Knapp, Copland et Talbert (2003)
3	la collaboration avec les parents	Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé (2011)
4	le soutien aux élèves à risque	Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé (2011)
4	agir de façon stratégique et partager le leadership	Knapp, Copland et Talbert (2003)
3	le leadership pour l'apprentissage requiert le partage de ce leadership	MacBeath (2007); Swaffield et MacBeath (2009)
4	le dialogue est un élément central du leadership pour l'apprentissage	MacBeath (2007); Swaffield et MacBeath (2009)
7	la culture organisationnelle, le contexte	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)
5	le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité	MacBeath (2007); Swaffield et MacBeath (2009)
8	l'engagement social	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)

Tableau 3 Regroupement en catégories des éléments du leadership éducatif dans les écrits recensés (*suite*)

Après avoir éliminé les redondances, réorganisé les groupements et renommé chacune des nouvelles catégories, nous sommes parvenus à dégager des écrits 14 dimensions du leadership qui ont de l'influence sur l'apprentissage des élèves et qui forment le squelette d'un cadre conceptuel. Elles se traduisent en pratiques de la direction d'école. Il s'agit d'une première étape et nous ne prétendons pas que ces dimensions soient complètement exclusives. Leur opérationnalisation, dans le cadre d'un projet en cours, permettra de les rendre plus étanches et de diminuer les possibles chevauchements. Les dimensions retenues sont :

- 1) Promouvoir une vision commune où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école.
- 2) Établir des orientations, des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage.
- 3) Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum.
- 4) Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage.
- 5) Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage.
- 6) Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage.
- 7) Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien.
- 8) Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage.
- 9) Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque.
- 10) Partager le leadership pour l'apprentissage.
- 11) Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage.
- 12) Être sensible au contexte et l'influencer.
- 13) Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage.
- 14) S'engager socialement.

4.3 DES DIMENSIONS À DÉFINIR ET À OPÉRATIONNALISER

La littérature scientifique présentée plus haut offre plusieurs pistes d'action aux directions pour améliorer la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Toutefois, ces connaissances semblent

limitées parce qu'elles n'explorent pas assez les liens entre les pratiques de gestion des directions et les pratiques pédagogiques du personnel scolaire. En effet, les recherches ont mis en évidence le lien, indirect, essentiellement d'ordre corrélational, entre certaines pratiques de gestion et la réussite des élèves. Mais Seashore Louis et collab. (2010) font remarquer que ce lien est indirect : ce ne sont pas les directions d'établissement qui enseignent aux élèves et donc, ce ne sont pas elles qui affectent directement l'apprentissage. Elles exercent plutôt de l'influence sur les pratiques d'enseignement. Cependant, la façon dont ces pratiques de gestion affectent précisément les pratiques d'enseignement, qui à leur tour affectent la réussite des élèves, n'est pas précisée dans les études recensées. On a mis en évidence les corrélations entre les pratiques de gestion des directions et la réussite scolaire, mais on n'a pas étudié le lien entre pratiques de gestion des directions d'école et pratiques pédagogiques des enseignants. Ce lien demeure donc encore peu connu. Cette lacune vient limiter la compréhension du phénomène et le potentiel de transfert de connaissances. Voilà pourquoi, après avoir revu la littérature pour documenter les pratiques de gestion des directions d'école, nous avons cherché à définir et à opérationnaliser ces dimensions. Pour ce faire, nous sommes retournés aux écrits scientifiques sur le sujet. Nous avons extrait, pour chacune des 14 dimensions, des éléments de définitions ainsi que des exemples de comportements. À titre d'exemple, pour la dimension 1) Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école, le tableau 4 regroupe des éléments de la définition de la dimension ainsi que des exemples de comportements. On y retrouve entre autres : visiter régulièrement les classes; participer aux activités de développement professionnel de l'équipe-école; amorcer et diriger des discussions à propos des apprentissages des élèves; examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification; s'assurer que les objectifs de l'école sont axés sur les élèves, qu'ils font figure de l'apprentissage et des réalisations des élèves et qu'ils sont clairement définis; s'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables, etc. C'est ce travail qui a permis de compléter le cadre conceptuel. La recherche en cours nous permettra ensuite de documenter, de décrire et de préciser les comportements des 14 directions exemplaires du Québec pour ces 14 dimensions, afin justement de les arrimer aux pratiques d'enseignement et de participer ainsi à combler le déficit qui existe dans la littérature scientifique.

Élément de définition	Auteurs
Faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction de direction d'école	Hallinger (2003)
Se concentrer sur les solutions et sur les occasions plutôt que sur les problèmes	MacBeath (2007)
Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école	Knapp, Copland et Talbert (2003)
Faire de l'apprentissage des élèves une priorité pour l'évaluation de la performance de l'école	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)
Articuler sa vision à travers le modelage personnel et la communication avec les autres acteurs au sein et autour de l'organisation	
S'assurer que la vision de l'école est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes	
Exemples de comportements	Auteurs
Visiter régulièrement les classes et participer aux activités de développement professionnel de l'équipe-école	Knapp, Copland et Talbert (2003)
Amorcer et diriger des discussions à propos des apprentissages des élèves	
Examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification	
S'assurer qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves est utilisée pour bâtir la vision de l'école (ex. : données d'évaluation des apprentissages, données démographiques relatives aux élèves et à la communauté, informations relatives aux occasions d'apprentissage)	
S'assurer que les objectifs de l'école sont axés sur les élèves, qu'ils sont représentatifs de l'apprentissage et des réalisations des élèves et qu'ils sont clairement définis	Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007)
S'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables	
S'assurer que les ressources indispensables à la réalisation des objectifs de l'école sont clairement déterminées et à la portée de la communauté scolaire	

Tableau 4 Éléments de définitions et exemples de comportements pour la dimension
1) Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école

5. CONCLUSION

Le lien entre l'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage et la réussite des élèves est bien établi. Dans les recherches que nous avons présentées, il s'agit essentiellement de corrélations entre certaines dimensions du travail des directions d'école et la réussite scolaire. Ces dimensions sont toutefois larges et ne décrivent pas précisément ce que font les directions ni ce sur quoi elles agissent pour avoir de l'influence sur la réussite des élèves. D'un point de vue scientifique, l'opérationnalisation de ces dimensions, que nous avons entreprise, jette les bases de la connaissance des pratiques probantes de la direction à l'égard de la réussite scolaire.

D'un point de vue professionnel, ces travaux revêtent un intérêt majeur au Québec. En effet, bien que les directions d'établissement d'enseignement reconnaissent l'importance d'exercer une gestion qui accorde la priorité à l'apprentissage, il ne leur est pas toujours facile d'exercer ce type de gestion, puisqu'elles sont souvent tiraillées entre des exigences administratives et éducatives (Brassard, 2009). À cet égard, Poirel et Yvon (2012) ont aussi montré les difficultés rencontrées par les directions qui tentent de prioriser l'apprentissage dans leurs pratiques de gestion. Des recherches sur le travail des directions d'écoles primaires en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2012) ont aussi permis de constater que ce type de gestion était peu présent dans leur discours et dans leur pratique. Des travaux futurs sont encore nécessaires pour rendre plus explicite le leadership centré sur l'apprentissage et pour permettre la conception d'outils de développement professionnel, soit comme base de formation initiale des directions d'établissement d'enseignement ou dans le cadre de formations continues.

6. RÉFÉRENCES

- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé : observations des pratiques de directions d'école primaire de la région de Montréal*. Montréal, Canada : Université de Montréal, département d'Administration et fondements de l'éducation.
- Archambault, J., Garon, R., Harnois, L. et Ouellet, G. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour du document 2006)*. Montréal, Canada : Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS).
- Archambault, J. et Harnois, L. (2008). *La direction d'une école en milieu défavorisé : les représentations de directions d'écoles primaires de l'île de Montréal*. Montréal, Canada : Université de Montréal, département d'Administration et fondements de l'éducation.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'école de leur travail. *Revue canadienne d'éducation*, 35(1), 3-21.

- Archambault, J. et Richer, C. (2014). Leadership for Social Justice Throughout Fifteen Years of Intervention in a Disadvantaged and Multicultural Canadian Urban Area: The Supporting Montréal Schools Program. Dans I. E. Bogotch et C. M. Shields (dir.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (p. 1023-1045). Springer Publishing.
- Avenell, K. (2015). Leading Teaching and Learning—Instructional Leadership vs Transformational Leadership. *Australian Educational Leader*, 37(2), 24-26.
- Blase, J. et Blase, J. (2002). Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Implications. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 256-264.
- Brassard, A. (2009). De principal d'école ou supérieur à directeur d'établissement au primaire et au secondaire (1840-2009). *Le Point en administration de l'éducation*, 12(1), 16-19.
- Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178, 67-84.
- Gouvernement du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Agir autrement. Pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Huber, S. G. et Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. Dans S. G. Huber (dir.), *School Leadership — International Perspectives* (p. 57-77). Springer Science.
- Jacobson, S. L. (2008). Leadership for Success in High Poverty Elementary Schools. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 23(1), 3-17.
- Jacobson, S. L., Brooks, S. Giles, C., Johnson, L. et Ylimaki, R. (2007). Successful Leadership in Three High-Poverty Urban Elementary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 291-317.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. et Giles, C. (2005). Successful Leadership in Challenging US Schools: Enabling Principles, Enabling Schools. *Journal of Education Administration*, 43(6), 607-618.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M. et Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning Sourcebook: Concepts and Examples*. Seattle, WA : Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

- Knapp, M. S., Copland, M. A. et Talbert, J. E. (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Seattle, WA : Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Montréal, Canada : Université de Montréal, département d'Administration et fondements de l'éducation.
- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A. et Ramdé, P. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 179-214.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, Royaume-Uni : National College for School Leadership.
- Leithwood, K. et Riehl, C. (2005). What Do We Already Know About Educational Leadership? Dans W. Firestone et C. Riehl (dir.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (p. 12-27). New York : Teachers College Press.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minneapolis, MN : University of Minnesota (CAREI).
- Lynch, M. (2012). *A Guide to Effective School Leadership Theories*. New York, NY : Routledge.
- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 242-264.
- Male, T. et Palaiologou, I. (2012). Learning-Centred Leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Education Contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 10-118.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E. et Porter, A. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.
- Perry, L. B. et McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 7-8.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué à l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, XL(1), 94-118.
- Progin Romanato, L. et Gather Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires? *Recherches en Education, Hors série* (4), 42-53.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. et Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. et Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Minneapolis, MN : University of Minnesota, Center for applied research and educational improvement.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), p. 417-453.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. et Pareja, A. S. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125.
- Swaffield, S. et MacBeath, J. (2009, avril). *Researching Leadership for Learning across International and Methodological Boundaries*. Conférence présentée à l'Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA.
- Terosky, A. L. (2014). From a Managerial Imperative to a Learning Imperative: Experiences of Urban, Public School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3-33.
- Verbiest, E. (2011). Towards new instructional leadership. Effective professional learning of teachers and the role of the schools leader. Dans T. Baráth et M. Szabó (dir.), *Does Leadership Matter? Published proceedings from the 19th conference of ENIRDELM* (p. 223-241). Szeged, Hongrie.
- Waters, T., Marzano, R. J. et McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO : Mid-Continent Research for Education and Learning. Récupéré de http://www.pecworks.org/pec/pec_research/I01795EFA.0/Marzano
- Willms, J. D. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, 112(4), 1008-1037.