Document généré le 24 avr. 2024 21:12

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés

Jean Archambault et Li Harnois

Volume 13, numéro 2, 2010

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1017285ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1017285ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

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. https://doi.org/10.7202/1017285ar

Résumé de l'article

La littérature scientifique sur la direction d'écoles de milieux défavorisés est peu abondante. Cependant, elle identifie des caractéristiques observées de façon récurrente dans les écoles performantes de milieux défavorisés. Dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste visant à comprendre le travail de direction d'école de milieu défavorisé, nous avons utilisé ces caractéristiques afin de connaître les réactions de 45 directions d'écoles primaires de l'île de Montréal à leur égard. Bien que connaissant ces caractéristiques, plusieurs directions ont manifesté leurs réticences à l'effet que, dans les écoles performantes, l'apprentissage constitue la priorité. Nous présentons ici cette recherche effectuée en collaboration avec le Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS) et nous discutons les résultats, qui nous surprennent.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation
vol. 13, nº 2, 2010, p. 109 à 126

Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés

Jean Archambault et Li Harnois
Université de Montréal

Résumé

La littérature scientifique sur la direction d'écoles de milieux défavorisés est peu abondante. Cependant, elle identifie des caractéristiques observées de façon récurrente dans les écoles performantes de milieux défavorisés. Dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste visant à comprendre le travail de direction d'école de milieu défavorisé, nous avons utilisé ces caractéristiques afin de connaître les réactions de 45 directions d'écoles primaires de l'île de Montréal à leur égard. Bien que connaissant ces caractéristiques, plusieurs directions ont manifesté leurs réticences à l'effet que, dans les écoles performantes, l'apprentissage constitue la priorité. Nous présentons ici cette recherche effectuée en collaboration avec le Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS) et nous discutons les résultats, qui nous surprennent.

Abstract

Scientific literature on the administration of schools in disadvantaged environments is scarce. Nonetheless, it identifies recurrent characteristics observed in schools that perform well in disadvantaged environments. In a broader research program studying the work of school administrators in disadvantaged environments, we used these characteristics to identify the reactions of 45 elementary school directors on the Island of Montréal. Although they knew the characteristics, several directors expressed their reluctance to the fact that learning is the priority in schools that performed. The research presented here was conducted in collaboration with the Supporting Montréal Schools Program (MELS). We discuss the results, which are of concern to us.

Resumen

La literatura científica que trata de la dirección de escuelas en medio socioeconómico bajo es escasa. Sin embargo, en ella es posible encontrar algunas características recurrentes de escuelas pertenecientes al medio socioeconómico bajo que logran buen rendimiento. En el marco de un programa de investigación más amplio, que tiene por objetivo entender el trabajo de dirección en escuelas de medio socioeconómico bajo, hemos utilizado estas características para conocer las reacciones de 45 direcciones de escuelas primarias de la Isla de Montreal al respecto. Aunque conozcan estas características, varias direcciones de escuela expresaron sus reticencias al afirmar que, en las escuelas con buen rendimiento, el aprendizaje constituye una prioridad. Presentamos esta investigación realizada en colaboración con el Programa de apoyo a la escuela montrealesa del Ministerio de Educación de Quebec y discutimos los resultados.

1. Contexte

Sur l'île de Montréal, 57% des écoles primaires sont considérées comme étant en milieu défavorisé. Ces écoles bénéficient d'un soutien supplémentaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec par l'intermédiaire du Programme de soutien à l'école montréalaise (PSÉM). Ce programme a été mis sur pied en 1997 dans la foulée de la Réforme de l'éducation (Gouvernement du Québec, 1997), après qu'on eut constaté la réussite scolaire inégale, la variation dans l'obtention des diplômes, la concentration de l'immigration, la concentration des facteurs en jeu, sur l'île de Montréal. En fait, bon nombre d'élèves issus des milieux les plus défavorisés éprouvent plus de difficultés, présentent un retard scolaire plus marqué et des apprentissages moins consolidés, réussissent moins bien, sont moins nombreux à obtenir un diplôme et quittent souvent l'école plus tôt et sans qualification (Gouvernement du Québec, 2009).

Le Programme de soutien à l'école montréalaise a le mandat de soutenir la réussite des élèves issus des écoles primaires de milieux défavorisés des trois commissions scolaires francophones et des deux commissions scolaires anglophones de l'île de Montréal. Pour ce faire, les écoles sont ciblées à l'aide d'indicateurs reconnus par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et elles reçoivent de l'aide financière et professionnelle afin de mettre en place sept mesures considérées comme ayant des effets positifs significatifs sur le cheminement, les apprentissages et la motivation des élèves de milieux défavorisés. Ces mesures sont : 1) les pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous ; 2) le développement de la compétence à lire ; 3) l'approche orientante ; 4) le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école ; 5) l'accès aux ressources culturelles ; 6) la collaboration avec les parents ; 7) la collaboration avec la communauté.

Cette recherche a été réalisée en collaboration avec l'équipe professionnelle du Programme de soutien à l'école montréalaise, à partir de réflexions sur la direction d'écoles primaires en milieux défavorisés et sur le développement professionnel à offrir aux directions de ces écoles (mesure 4). Elle vise à mieux connaître le travail des directions afin de pouvoir leur offrir des activités de développement professionnel pertinentes.

Voyons maintenant la problématique, les objectifs poursuivis par la recherche, la méthodologie et la discussion des résultats obtenus lors d'une rencontre avec des directions d'écoles primaires de milieux défavorisés de Montréal au sujet des caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés.

2. Problématique

Diriger une école est une entreprise complexe qui demande des compétences spécifiques (Dupuis, 2004; Lapointe et Gauthier, 2005) et qui s'exerce maintenant dans un contexte de changement (Fullan, 2003), changement qui se doit d'être large et durable (Hargreaves et Fink, 2004). La multitude de recherches et de textes d'opinion portant sur les diverses formes que pourrait prendre le leadership des directions d'écoles met bien en évidence cette complexité de même que la diversité des points de vue sur le leadership des directions (Bogotch, Beachum, Blount, Brooks, English, et Jansen, 2008; Garon et Archambault, 2010; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004; Shields, 2010). Dans leur revue de la littérature sur le sujet, Marzano, Waters et McNulty (2005) ont relevé 5 000 documents dont ils ont tiré 69 recherches. Ces recherches leur ont permis d'identifier 21 rôles ou ce qu'ils nomment les responsabilités de la direction, dans l'exercice de la direction d'école. De même, le National Policy Board for Educational Administration (Council of Chief State School Officers, 2008) a élaboré une série de standards à partir de revues de la littérature et d'une vaste consultation, standards qui devraient inspirer les directions d'établissement dans l'exercice de leurs fonctions. Fait à noter, il s'agit souvent de compétences à développer, de standards à atteindre ou de rôles à jouer qui n'indiquent en rien ce que font effectivement les directions d'écoles. Par ailleurs, rien n'indique si ces standards, ces rôles ou ces compétences s'appliquent tels quels aux directions qui œuvrent en milieux défavorisés.

2.1 Diriger une école en milieu défavorisé

Pourtant, certaines études nous portent à croire que diriger une école en milieu défavorisé nécessite des qualités, des compétences et des attitudes différentes ou exercées différemment par les directions. Ainsi, Haberman et Dill (1999) et Haberman (1999) identifient des compétences et attitudes particulières comme l'engagement à l'égard de l'apprentissage des élèves, la capacité à créer un climat positif et à combattre l'épuisement professionnel et la capacité à résoudre des problèmes. D'autres chercheurs insistent sur le fait que le leadership de la direction d'école est un facteur important dans la réussite scolaire des élèves et qu'il est d'autant plus important dans les milieux les plus défavorisés (Leithwood *et al.*, 2004). D'autres font ressortir l'importance du leadership de justice sociale et d'équité de la direction d'école en milieu défavorisé qui devrait s'employer à combattre les préjugés (Archambault et Harnois, 2009; Normore et Blanco, 2006; Riester, Pursh et Skrla, 2002; Scheurish et Skrla, 2003). Cependant, le nombre de recherches sur les directions d'écoles de milieux défavorisés demeure limité et la présence de compétences, de rôles ou d'attitudes particulières pour diriger une école de milieu défavorisé reste à confirmer. C'est pourquoi nous avons examiné les études sur les écoles performantes en milieux défavorisés en supposant qu'elles permettraient d'extrapoler les données au travail des directions de ces écoles.

2.2 Écoles performantes en milieux défavorisés

Le lien entre le niveau socio-économique et la réussite scolaire est bien établi (Perry et McConney, 2010; Sirin, 2005). Ainsi, de façon générale, les élèves des écoles de milieux défavorisés réussissent moins bien que ceux des écoles de milieux plus favorisés. Cependant, des chercheurs ont identifié un petit nombre d'écoles de milieux défavorisés où les élèves réussissaient aussi bien sinon mieux que dans les écoles de milieux plus favorisés. On a qualifié ces écoles de performantes puisque la réussite des élèves y était élevée.

Nous avons effectué une revue de la littérature sur ces écoles performantes et identifié 47 études portant sur de telles écoles (Archambault et Harnois, 2006*a*, 2006*b* ; Archambault, Ouellet et Harnois, 2006). Ces études sur les écoles performantes de milieux défavorisés nous ont permis de mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques qui se recoupent (Archambault et Harnois, 2006c ; Brown, Anfara et Roney, 2004 ; Haberman, 1999 ; Kannapel, Clements, Taylor et Hibpshman, 2005 ; Lyman et Villani, 2004 ; Muijs, Harris, Chapman, Stoll et Russ, 2004). Ces caractéristiques sont : une vision éducative claire, le maintien d'attentes élevées, l'exercice d'un leadership pédagogique, une orientation claire en rapport avec l'apprentissage, le travail collectif des enseignants, le partenariat avec les parents, l'engagement de la communauté, l'amélioration des pratiques pédagogiques, le développement professionnel continu et l'utilisation de données pour faciliter la gestion.

Compte tenu du peu d'études portant sur les directions d'écoles de milieux défavorisés, nous utiliserons ces caractéristiques pour initier la présente étude sur l'île de Montréal.

3. Objectifs

Nous partons du point de vue que la direction d'une école de milieu défavorisé peut comporter des aspects propres et exiger des compétences particulières et que les caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés peuvent servir de base à l'étude des aspects particuliers du travail des directions d'écoles.

Cette recherche s'inscrit dans un plus vaste programme de recherche qui a pour objectif d'identifier, de décrire et de documenter les aspects et les particularités de directions d'écoles de milieux défavorisés en milieu montréalais (Archambault et Harnois, 2008). La présente étude a pour objectif d'aborder la compréhension du travail de directions d'écoles de milieux défavorisés en décrivant ce que pensent les directions d'écoles des caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés.

L'intérêt de recueillir les réactions des directions aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés repose sur deux éléments : d'abord sur le désir du Programme de soutien à l'école montréalaise d'offrir un développement professionnel adapté aux besoins des directions qu'il dessert (mesure 4) et donc, de connaître la base de leur travail et d'identifier leurs besoins, et ensuite, sur l'intérêt des chercheurs de mieux connaître l'exercice du rôle de directions d'écoles de milieux défavorisés. Ces intérêts concordant ont permis de mettre sur pied un programme de recherche collaborative avec le Programme de soutien à l'école montréalaise. Ainsi, pour reprendre l'idée de Lieberman (1986), la recherche collaborative dont il est ici question consiste à faire de

la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens, c'est-à-dire, avec les directions d'écoles ainsi qu'avec les ressources professionnelles du Programme de soutien à l'école montréalaise. C'est bien avec les directions d'écoles que nous chercherons à comprendre en quoi consiste leur travail dans une école de milieu défavorisé. En ce sens, les données de la recherche sont construites par les chercheurs, les directions d'école et des professionnels du Programme de soutien à l'école montréalaise et sont produites pour comprendre une situation éducative problématique, du point de vue des directions d'école, afin de pouvoir y dégager des éléments de solution (Van der Maren et Poirier, 2007). Considérant que la culture des directions d'école et celle des professionnels qui les soutiennent sont différentes, nous croyons que cette co-construction met en place trois cultures en collaboration : celle des chercheurs, celle des professionnels du Programme et celle des directions d'écoles. Cette collaboration de trois cultures différentes permet d'obtenir un critère de triple vraisemblance de la pertinence sociale des résultats produits (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001).

4. Méthodologie

Nous voulons donc observer et décrire les réactions des directions d'écoles afin de vérifier quelle place occupent les caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés dans l'exercice de leur rôle et aussi afin de mieux comprendre comment ils exercent ce rôle. Pour ce faire, nous utilisons essentiellement l'entretien dirigé de groupe afin de recueillir leur discours. Ce discours nous est apparu intéressant pour décrire leur façon de voir leur travail, leur « présentation de l'action » (Van der Maren et Poirier, 2007) et ainsi produire des savoirs sur leur façon d'exercer leur rôle.

4.1 Méthode de collecte des données

Nous utilisons des entretiens semi-dirigés en groupe de discussion comme méthode de collecte de données auprès des directions. Les rencontres durent environ deux heures et sont enregistrées.

Le groupe de discussion est animé tantôt par le chercheur principal, tantôt par une ressource professionnelle du Programme de soutien à l'école montréalaise qui travaille auprès des directions d'écoles, l'un ou l'autre agissant donc à titre d'intervieweur. Celui-ci est accompagné de la professionnelle de recherche qui joue un rôle d'observatrice et qui prend des notes détaillées tout au long de la séance dans le but d'alimenter la discussion et de préparer des résumés des rencontres qui seront utilisés dans l'élaboration de la grille de codage.

4.2 Participants

Une présentation succincte de la recherche est effectuée lors de l'événement de la rentrée scolaire organisé par le Programme de soutien à l'école montréalaise. Les personnes à la direction d'école primaire des cinq commissions scolaires anglophones et francophones de l'île de Montréal souhaitant participer à la recherche sont invitées à soumettre leur nom. Parmi les cent vingt (120) directions d'école présentes, quarante-cinq (45) directions ont répondu favorablement à l'invitation de participer à la collecte de données. Les directions sont d'abord réparties dans des

groupes en fonction de la langue. Au total, huit groupes sont constitués. Un groupe de directions d'écoles anglophones et sept groupes de directions francophones sont formés, ce qui correspond à la répartition des écoles anglophones et francophones à Montréal; les directions des groupes francophones sont réparties au hasard dans les groupes, en assurant une représentation équivalente des trois commissions scolaires francophones.

4.3 Déroulement et contenu des rencontres

Lors de la rencontre de chacun des huit groupes de discussion, l'animateur présente aux directions les résultats de la revue de littérature sur les écoles performantes de milieux défavorisés, effectuée à l'hiver 2006 (Archambault *et al.*, 2006) et décrite plus haut. Cette présentation dure environ 20 minutes. Un résumé écrit de ces caractéristiques issues de la revue de littérature est remis aux directions au début de la rencontre (Archambault et Harnois, 2006*c*). Ces caractéristiques sont aussi affichées sur un babillard comme aide-mémoire. En voici la description : 1) une vision éducative claire et partagée des buts à atteindre; 2) le maintien d'attentes élevées à l'égard des élèves; 3) l'exercice d'un leadership pédagogique; 4) une orientation claire en rapport avec l'apprentissage des élèves qui fait passer cet apprentissage en priorité; 5) le travail collectif des enseignants; 6) la communication et le travail en partenariat avec les parents; 7) l'engagement de la communauté; 8) l'amélioration des pratiques pédagogiques; 9) le développement professionnel continu du personnel; et 10) la production et l'utilisation de données sur le fonctionnement de l'école pour en faciliter la gestion.

Une fois la présentation des caractéristiques terminée, l'intervieweur invite les directions à faire un bref tour de table et à exprimer leurs commentaires généraux. Par la suite, l'intervieweur repère les éléments sur lesquels les directions sont en accord et en désaccord et amène ces dernières à préciser leurs idées. Les directions sont invitées à commenter l'information recueillie dans la littérature.

4.4 Traitement des données

Le compte rendu intégral des entretiens est saisi et codé à l'aide du logiciel de traitement de données Atlas ti 5.0. Une grille de codes est établie à partir des caractéristiques issues de la revue de littérature et progressivement durant la lecture des transcriptions, à partir des types de réponses fournies par les directions. Afin de préserver l'anonymat des participants, les transcriptions ne contiennent aucun nom. Les participants sont identifiés par une cote alphanumérique dont la clé n'est connue que du chercheur et de la professionnelle de recherche.

5. Présentation des résultats

Les directions ont émis plusieurs réactions aux caractéristiques des écoles performantes en milieux défavorisés issues de la revue de la littérature qui leur a été présentée. La grande majorité des directions ont bien accueilli cette synthèse et ont trouvé intéressantes les idées proposées. Elles se disent familières avec le contenu présenté. La présentation des caractéristiques et des liens qui

les unissent leur paraît cohérente et elles expriment leur accord face à ce contenu. Plusieurs directions voient ici une synthèse générale pertinente pour toutes les écoles, de milieux défavorisés ou non.

> My first reaction is this from the literature or is this from us? I started thinking off what pertains to me and my environment and our school here... I don't think there is one area we haven't discussed. And I thought this is a really good guideline! … I thought I could use this in the school. (2FG4/5)

> Ça me rappelle des choses que j'ai déjà entendues. (2FG5/11)

> C'est pas spécifique à un milieu défavorisé ; il y a des choses qu'on pourrait retrouver aussi dans des milieux favorisés. Pour moi, c'est clair que c'est des systèmes qui sont tous très importants... (2FG2/7)

Elles se sentent néanmoins responsables de la mise en place de ces caractéristiques dans leurs milieux et ont souligné l'ampleur de la tâche. Certaines directions se disent incapables de travailler sur l'ensemble du contenu de cette synthèse. Compte tenu de la lourdeur de leur tâche, plusieurs entrevoient mal d'avoir à travailler toutes ces caractéristiques. Certaines manifestent le désir d'être accompagnées pour ce faire.

> On n'arrive peut-être pas à faire tout ça dans une journée ou dans un an, c'est clair, on s'entend. (2FG1/57)

> Tous les différents éléments qui viennent de la documentation... ça repose beaucoup sur les épaules de la direction. (2FG3/88)

> Pour faire tout ça, il faut être épaulé. (2FG3/59)

Bien qu'elles soient largement en accord avec ce contenu, certains désaccords donnent place à des échanges intéressants. Ils portent principalement sur trois des dix caractéristiques : 1) l'apprentissage est la priorité; 2) le maintien d'attentes élevées à l'égard des élèves ; 3) l'organisation scolaire au service de l'apprentissage. Voyons ces échanges plus en détail.

5.1 L'apprentissage, la priorité?

Pour plusieurs directions, l'apprentissage est la priorité des écoles de tous milieux, défavorisés ou non.

> Je pense que mettre l'apprentissage en premier, c'est partout là, peu importe le milieu. (2FG1/228)

Des directions précisent que l'apprentissage est la priorité dans la mesure où l'on fait référence au développement de l'élève au sens large, sans se limiter à la dimension scolaire du programme de formation.

> Il faut que ce soit la base, que ce soit l'apprentissage dans un premier temps… si je travaille avec une équipe d'enseignants qui ont des compétences à atteindre avec les élèves, eux sont centrés là-dessus, ils veulent avoir une réussite à la fin. Mon objectif ultime, c'est pas nécessairement l'apprentissage, mais tu sais, ce qui est important dans le fond, c'est que l'élève se développe au maximum, dans toutes les facettes... Alors dans ce sens-là, pour moi c'est aussi l'apprentissage d'une certaine façon qui est quand même prioritaire. (2FG3/15)

> L'apprentissage est sous toutes ses formes… Si on parle d'apprentissage de la vie, c'est ça qui vient en premier lieu… Ça fait que oui, l'apprentissage ça vient en premier lieu… apprentissage d'un être humain, de le rendre autonome le plus possible, c'est notre rôle comme adulte… c'est tout aussi important que l'académique… (2FG8/20-21)

> C'est vrai que l'apprentissage, c'est pas uniquement académique… Dans le Centre-Sud, on peut pas faire passer l'apprentissage en premier. Même l'apprentissage de la langue, c'est difficile. L'apprentissage du vivre avec les autres, l'apprentissage du jouer avec les autres, l'apprentissage de partager avec les autres, l'apprentissage de je m'assois et j'attends mon tour pour avoir la parole, pour avoir accès à telle ou telle activité, particulièrement pour la direction de l'école, parce que les enseignants sont très, très « on fait passer l'apprentissage en premier ». (2FG3/29)

Les directions mettent un bémol sur le fait que l'apprentissage soit une priorité. Les directions semblent vouloir prioriser l'apprentissage, mais également, en élargir la définition. Pour certaines, l'apprentissage prime dans la mesure où les conditions le permettent. Par exemple, des directions affirment qu'on peut plus facilement donner la priorité à l'apprentissage dans une petite école et que c'est pratiquement impossible dans une grosse école.

> C'est sûr que je soutiens cette thèse… quand on décide de mettre ça en priorité, ça dépend, moi j'ai une petite école, c'est assez facile d'aller dans les cycles. Quand t'as 50, 60, 80 employés c'est un autre dossier. (2FG5/35)

Pour plusieurs, différentes interventions sont préalables à l'apprentissage. Elles font référence à l'importance de créer un environnement sécuritaire, d'établir une relation avec les élèves et de combler leurs besoins de base avant de les faire apprendre.

> Un des premiers principes… un enfant qui n'est pas en mesure de socialiser, un enfant qui n'a pas des besoins primaires comblés … quand l'enfant ne se sent pas bien, qu'il est insécure dans son milieu familial, quand il n'est pas sûr de ce qu'il va avoir dans son assiette, qu'il n'est pas sûr que son parent va être adéquat ou quoi que ce soit, c'est sûr que ça pose des difficultés dans l'apprentissage. (2FG5/48)

> Ça veut dire que bien souvent ces enfants-là ont besoin de créer un lien avec l'adulte avant que l'apprentissage passe, alors que d'autres enfants moins carencés, moins en difficulté, vont réussir pareil à apprendre même si ils ont des difficultés au niveau relationnel. (2FG2/19)

> Oui, l'apprentissage est présent dans une école, cependant pour moi, c'est pas la priorité dans un milieu défavorisé… moi la priorité est d'abord et avant tout de stabiliser le plus possible le milieu au point de vue social, donner une valeur à ce milieu-là, donner une reconnaissance à ce milieu-là, de façon à ce que ce milieu qui est souvent blessé, souvent abîmé par toutes sortes de drames de la vie… pour qu'on puisse éventuellement passer à une autre étape qui est de l'ordre d'aller vers l'apprentissage... la priorité est d'abord et avant tout de travailler l'intelligence émotionnelle, et non pas nécessairement développer l'apprentissage au niveau de tout ce qui est le rationnel, le raisonnement, l'académique… L'académique va venir de toute façon. On apprend quand on est bien, quand on est heureux. (2FG3/13)

Les directions partagent la conviction, essentielle pour prioriser l'apprentissage, selon laquelle tous les élèves de milieux défavorisés peuvent apprendre.

> Ce qui m'apparaissait comme majeur… c'est la conviction que tous les élèves peuvent apprendre. Ça pour moi c'est le point de départ par rapport aux caractéristiques des milieux défavorisés. Si on n'a pas cette conviction-là, effectivement on passe à côté de la mission. (2FG2/11)

> Des gens vont dire parce qu'un enfant est socioéconomiquement faible, donc en partant, il n'est pas capable. Moi je ne crois pas à ça du tout… c'est pas vrai qu'ils n'ont pas de qualités et qu'ils n'ont pas de compétences… c'est important de la part d'une direction d'école d'avoir cette certitude-là et de la faire partager aux enseignants et aux professionnels. (1FG5/87)

> You have to believe that these children are going to succeed no matter what they are doing now! (1FG4/117)

Toutefois, certaines soulignent que le concept de réussite ne fait pas l'objet d'une compréhension commune. Pour plusieurs directions, la réussite n'est pas uniquement scolaire et la socialisation compte pour beaucoup. Quelques directions soutiennent qu'il faut adopter une définition autre de la réussite dans les milieux défavorisés.

> Il faut qu'on se donne une définition si on veut fonctionner et survivre sinon on se perd et moi je reviens toujours à la base…. Ils se développent dans l'axe affectif, cognitif, physique, et social. … souvent on pense que le cognitif, c'est le plus important… il faut qu'il y ait un équilibre dans le développement de ces quatre axes-là, une réussite globale… Cette définition, c'est la mienne. (2FG8/15-17)

> Ce qui est la base en fait de nos préoccupations quotidiennes, c'est les petits qu'on a et les faire réussir … tenir compte de tout cet environnement-là, et le contexte , pédagogique et l'environnement scolaire et familial … c'est renversant… la réussite n'est pas comprise ou définie ou la même dans nos milieux. (2FG8/9)

5.2 Le maintien d'attentes élevées à l'égard des élèves

Bien que les directions croient que les élèves des milieux défavorisés ont les mêmes capacités que les autres élèves, elles croient aussi qu'il y a plus d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et plus de plans d'intervention adaptés (PIA) dans les écoles de milieux défavorisés. Contradiction, certaines directions disent que ce ne sont pas tous les élèves qui peuvent réussir.

> On a beaucoup de PIA… alors on s'est dit qu'on devrait s'asseoir ensemble… une amorce de réflexion pédagogique aussi pour tous mes PIA et c'est quoi mes attentes, et parce qu'on nomme ça « j'ai des attentes élevées » bien je pense que c'est à cause effectivement que nos attentes sont élevées qu'on a beaucoup de PIA parce qu'on veut que l'enfant arrive … on entend beaucoup plus adapter nos attentes, on entend beaucoup les enseignants … (2FG6/34)

Pour plusieurs directions, il semble difficile de différencier la pédagogie tout en maintenant des attentes élevées. Pour elles, différencier signifie s'adapter et s'adapter signifie diminuer ses attentes parce que les élèves sont trop faibles.

> … donner à l'enfant quelque chose qu'il est capable de relever. C'est ça qu'elle dit en fait la réforme. Mais par contre, il ne faut pas que l'enseignant oublie qu'il faut amener l'enfant le plus loin possible. Ça devrait être ça, mais je suis pas certaine que tout le monde est habilité à le faire de cette façon-là. (2FG2/264)

> Quand on parlait tout à l'heure que la réforme avait été faite pour les milieux défavorisés, mais est-ce qu'il n'y a pas un peu cette conception derrière ça qui est sournoise ? Faut faire bien, bien, bien attention… c'est pas du nivellement par le bas, on va avec les besoins de l'élève, on lui donne des défis à sa juste valeur »… je suis pas sûre que ça c'est bien, bien clair pour tous. (2FG1/51)

> Est-ce qu'on n'est pas en train de faire un double discours avec la différenciation ? Ah, il faut différencier, il faut diminuer nos attentes, alléger. On dit ça un peu aux enseignants : « il faut que tu lui donnes un travail approprié à son niveau, etc. » et on baisse un petit peu nos attentes, veux, veux pas, dans le discours actuel... Puis il y a cette espèce de lutte, le fait de vouloir avoir des attentes élevées et la correspondance de ce que les enfants sont capables de produire. Et les profs réagissent à ça. Ça fait qu'ils veulent bien donner des attentes élevées, mais ils disent : « ah, mes textes sont trop forts, trouvez un autre texte ». Il y a comme une espèce de conflit qui se fait, et vu mon questionnement, le discours sur la différenciation ne vient pas permettre une espèce de baume sur ça pour dire : « bien finalement je vais baisser mes attentes ». (2FG2/60)

Le maintien d'attentes élevées, auquel les directions adhèrent par ailleurs, pose toutefois problème lorsque leurs enseignants ont à choisir du matériel ou des situations d'apprentissage adaptées. Comment conserver des attentes élevées lorsqu'elles sont justement trop élevées pour que les élèves puissent les atteindre ? Il s'agit d'attentes élevées et d'attentes réalistes, invoquant la nécessité de mettre en place des conditions qui favorisent la réussite des élèves.

> Bien, je pense qu'il faut faire une distinction entre attentes élevées et attentes irréalistes. Les attentes élevées là, moi j'ai des profs en tête dans mon école qui, je pense, ont des attentes élevées. Quand je parle d'attentes irréalistes… c'est de penser que les jeunes vont réussir en étant dans un milieu qui est démotivant, qui n'est pas stimulant, puis de penser qu'ils vont réussir comme s'ils étaient dans une classe où toutes les conditions gagnantes sont là. (2FG1/187)

Pour plusieurs, les attentes élevées sont néanmoins le gage de la réussite des élèves. Certaines directions mentionnent l'importance d'accompagner leur équipe sur cette question.

> I could start talking to you about staff professional development and you know, it took a while at least wanting go out. And talk about high expectations and the focus and that's what it is. (2FG4/73)

> Je me souviens d'avoir eu une discussion avec des enseignants et dire « c'est drôle, j'ai des fois l'impression que vous pouvez juste me donner les faiblesses de certains enfants et que pour me donner ses forces il faut que vous ayez fait un plan d'intervention… » c'est quoi ses forces, c'est quoi ses faiblesses … et j'avoue que c'est vrai que … j'ai dit dans le fond, si on est capables de savoir c'est quoi leurs forces et qu'on les développe des fois un petit peu plus que leurs faiblesses, peut-être qu'ils vont devenir plus… (2FG8/21)

Les échanges entre les directions permettent d'observer des contradictions entre la croyance en la réussite de tous et les attentes élevées vis-à-vis des élèves, d'une part, et le grand nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage et nécessitant un PIA, d'autre part. En effet, comment se fait-il qu'il y ait autant de difficultés d'apprentissage dans les écoles si on est convaincu que tous peuvent apprendre et qu'on maintient des attentes élevées à leur égard ?

En somme, prioriser l'apprentissage et maintenir des attentes élevées font peu partie de la gestion pédagogique des directions. Certaines directions indiquent que c'est là le rôle des enseignants. Elles soulignent l'importance de soutenir les nouvelles approches pédagogiques et de donner les moyens aux enseignants afin qu'ils puissent accomplir leur travail, tout en les questionnant sur leurs pratiques pédagogiques. Les participants parlent aussi de déléguer la gestion pédagogique aux conseillers pédagogiques, tout en la supervisant.

5.3 Une organisation scolaire au service de l'apprentissage?

L'ensemble des directions s'accordent pour dire qu'une organisation scolaire doit être au service de l'apprentissage. Toutefois, elles témoignent d'une réalité toute autre, ne se sentant souvent pas soutenues par l'organisation scolaire.

> On est tous bien conscients que l'organisation scolaire doit être au service de l'apprentissage. On le dit, mais ça me fatigue que ce soit écrit quand que c'est pas tenu en compte, quand une organisation financière défait les principes d'une organisation au service de l'apprentissage, et qu'on nous fasse croire que ça va être possible de… (2FG3/59)

> On le dit, c'est partout, tout le monde le sait... C'est l'apprentissage qui prime, c'est l'élève au cœur, l'élève au cœur de tout ça. Le monsieur du transport en tout cas, il ne pense pas à l'élève, et le gars qui déménage le mobilier non plus et le service des ressources humaines, je ne suis pas sûre qu'eux autres non plus ils pensent aux élèves et à l'apprentissage qui se passe dans chacune des classes… (2FG5/26)

Le transport scolaire est l'exemple le plus cité par les directions. Il semble que les horaires et le calendrier des écoles soient largement tributaires du transport scolaire et non au service de la pédagogie et des besoins des élèves.

> Alors par rapport à l'organisation scolaire, je pense que c'est l'élément qui m'a fait réagir le plus à savoir, je pense que le transport scolaire a déterminé pour beaucoup l'horaire des écoles. (2FG6/14)

> On est coincés à devoir gérer une organisation scolaire qu'on ne gère pas vraiment, avec des horaires qui nous sont imposés… On ne sait plus trop, trop à quelle heure les enfants vont partir ? Est-ce que l'heure où les enfants partent c'est en fonction du transport scolaire, des besoins de l'école, ou en fonction de la décision qui est prise en assemblée générale ? (2FG3/69)

Les directions déplorent aussi le manque d'autonomie, de marge de manœuvre dans l'exercice de leur rôle.

> Il faut vraiment que les gens des milieux défavorisés, les responsables des commissions scolaires et du Ministère continuent à travailler sur l'idée de l'école responsable et autonome, et qu'on travaille vraiment dans une mesure de décentralisation. Qu'on laisse à chaque école le soin de s'organiser et qu'on fasse place à laisser aller les choses vers le milieu et non pas le contraire. Pour moi c'est essentiel. (2FG7/51)

> Les gens qu'on reçoit… ça fait partie de l'organisation scolaire, on n'a pas le choix de notre équipe. (2FG8/17)

6. Discussion

Les réactions des directions au contenu de la littérature quant aux caractéristiques nous surprennent, particulièrement en ce qui a trait à l'apprentissage. Plusieurs directions jugent que l'apprentissage n'est pas la priorité, malgré les résultats des recherches sur les écoles performantes de milieux défavorisés et malgré les injonctions de changement de la réforme de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2001). En effet, cette réforme place l'élève au cœur des interventions pédagogiques et fait de la réussite de tous l'objectif à atteindre. Par ailleurs, pourquoi certaines directions considèrent-elles difficile d'avoir des attentes élevées pour tous les élèves ? Certaines directions croient même que ce ne sont pas tous les élèves qui peuvent réussir. Enfin, des directions ne semblent pas convaincues de l'importance de leur rôle de leader face à l'apprentissage. Elles conviennent que ce sont les enseignants qui doivent soutenir les apprentissages et délèguent la pédagogie à leur conseiller. Mais parviennent-elles à exercer la supervision professionnelle de leur personnel ?

Ces résultats sont d'autant plus étonnants que les modèles dominants du leadership font passer l'apprentissage au premier plan (Knapp, Copland et Talbert, 2003 ; Leithwood, Harris et Hopkins, 2008 ; Marzanno *et al.*, 2006 ; Shields, 2010). En outre, il en va de même des standards américains et des compétences québécoises associées au travail des directions d'écoles : l'apprentissage y tient la priorité. En effet, les trois premiers des six standards de leadership des directions américaines portent sur la vision, la culture et l'environnement qui favorisent l'apprentissage (Council of Chief State School Officers, 2008), alors que la première moitié des dix compétences du référentiel de compétences en gestion d'un établissement d'enseignement, au Québec, portent sur les services éducatifs et sur l'environnement éducatif (Gouvernement du Québec, 2008).

L'ambivalence des directions d'écoles à l'égard de l'apprentissage n'est pas nouvelle (Cattonar, Lessard, Blais, Larose, Riopel, Tardif, Bourque et Wright, 2007). À priori, toutes considèrent l'apprentissage comme prioritaire. Mais lorsqu'on les questionne davantage à ce sujet, leurs réponses se transforment et deviennent plus mitigées. L'apprentissage est la priorité, mais il faut « s'assurer que les élèves ont mangé », qu'ils « sont en sécurité », il faut « créer une relation », « on n'a pas le temps de gérer cette priorité, étant très pris par les tâches administratives », « on doit déléguer, justement parce qu'on n'a pas le temps », etc. Et dans ces discussions, les quelques directions qui disent mettre l'apprentissage en priorité détonnent et étonnent. Elles étonnent par leurs convictions pédagogiques, l'étendue de leur savoir à cet égard, l'orientation éducative qu'elles donnent à leurs échanges avec les élèves et avec leur personnel, leur capacité à reporter, à différer ou à déléguer les demandes administratives non prioritaires, à susciter et à soutenir le changement, et l'importance qu'elles accordent à la supervision professionnelle de leur personnel dans le but de soutenir son développement professionnel. Ces propos sont en accord avec les résultats de la recherche à cet égard (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006 ; Leithwood *et al.*, 2004).

La recherche sur les écoles performantes de milieux défavorisés montre clairement que dans ces écoles, l'équipe-école place l'apprentissage en priorité. Comment se fait-il que si peu de directions semblent adhérer à ces résultats ? Première hypothèse : malgré leurs réponses premières, elles ne semblent pas vraiment au fait des données de la recherche. Ces données ont du sens à leurs yeux, mais elles n'y ont pas accès ou du moins, elles n'influencent pas leur pratique. Cette hypothèse n'est pas sans rappeler le constat de Levin et ses collaborateurs à l'Université de Toronto, à l'effet que la recherche en éducation est bien peu utilisée par les décideurs (Cooper, Levin et Campbell, 2009). Deuxième hypothèse : les convictions éducatives des directions sont à l'effet que l'enfant doit être bien si on veut qu'il apprenne. S'occuper d'abord de son développement social, de sa sécurité et de son bien-être physique est bien présent dans le discours des directions. L'apprentissage y vient donc en second lieu. Troisième hypothèse : les directions ne savent pas quoi faire en matière d'apprentissage, comment lui accorder la priorité, comment mobiliser leur équipe-école à cet égard. Surtout en période de réforme éducative, lorsque les injonctions de changement sont peu précises, les directions ne savent pas comment soutenir le changement, même si elles y adhèrent (Brassard, Corriveau, Fortin, Gélinas, Savoie-Zajc, Héon et DeSaedeler, 2001). Il n'est donc pas étonnant qu'elles se tournent vers des éléments où elles se sentent davantage en contrôle et qu'elles les fassent passer en priorité.

Par ailleurs, la confusion règne en ce qui a trait au maintien d'attentes élevées à l'égard des élèves et d'attentes réalistes à l'égard de la performance des élèves, lorsqu'il s'agit de différencier. Certaines y voient une contradiction, d'autres non. Pour ces dernières, l'idée de croire que les

élèves de milieux défavorisés ont les mêmes capacités d'apprentissage que les autres élèves mène aussi à croire qu'ils peuvent se rendre aussi loin dans leur parcours scolaire (Lyman et Villani, 2004). D'ailleurs, réduire les attentes contribue à leur présenter les filières les moins élevées socialement portant ainsi atteinte à la justice sociale (Archambault et Harnois, 2009) alors que croire qu'ils ont les mêmes capacités conduit à exiger autant d'eux, en ce qui a trait aux efforts et à l'engagement dans l'apprentissage.

Enfin, les propos des directions à l'égard de l'organisation scolaire en disent long sur des conditions qui ne sont pas au service de l'apprentissage, mais qu'elles ne maîtrisent pas, en particulier le transport scolaire qui « dicte » les horaires et l'impossibilité de choisir son personnel.

Il y a donc ici matière à approfondissement de ces questions pour les chercheurs et les praticiens. Ces résultats devraient dès lors influencer les offres de développement professionnel aux directions d'écoles. Ainsi, l'examen de la littérature scientifique sur les écoles performantes de milieux défavorisés et l'importance d'accorder la priorité à l'apprentissage font maintenant partie des formations offertes aux directions d'écoles par le Programme de soutien à l'école montréalaise. De plus, nous avons revu la littérature sur les attentes élevées et produit un document explicatif destiné aux directions (Archambault et Dumais, 2010*a* ; 2010*b*).

7. Limites de la recherche

Les groupes de discussion permettent de recueillir une quantité considérable de données sur un sujet, pour une période de temps restreinte et ils offrent un espace d'échanges et de réflexion unique. Toutefois, les données sont difficilement quantifiables, si ce n'est que pour fournir une indication de fréquence des thèmes abordés. En effet, au moment d'une discussion, plusieurs personnes peuvent aborder un même thème, et ce, à plusieurs reprises. Que plusieurs personnes en parlent ou qu'une personne en parle plusieurs fois au cours de l'entretien n'indique pas que ce thème est plus important que les autres. L'inverse est aussi vrai. Un thème peu abordé n'est pas nécessairement moins important. La dynamique de groupe peut aussi avoir un impact sur les participants : inhibant pour certains, alors que d'autres mobiliseront les échanges. Par ailleurs, l'enthousiasme de certains pour un sujet peut susciter l'intérêt des autres et faire en sorte que ce thème soit surreprésenté dans les échanges. Malgré la vigilance des intervieweurs et de la professionnelle de recherche, certains sujets peuvent tout simplement ne pas se retrouver dans les discussions.

8. Recherches à venir

Les réactions des directions au sujet des caractéristiques issues des écoles performantes de milieux défavorisés nous donnent des indications précieuses quant à la nécessité de développer des outils de développement professionnel sur des sujets comme le maintien d'attentes élevées à l'égard des élèves (Archambault et Dumais, 2010b), la priorisation de l'apprentissage, et la conviction que tous les élèves peuvent apprendre.

Par ailleurs, bien que le discours des directions d'école soit riche, celles-ci parlent de leur travail mais ne le décrivent pas. L'objectif de notre programme de recherche étant de décrire ce travail afin de mieux le comprendre, nous poursuivrons en observant les activités quotidiennes

des directions. En outre, les quelques directions ayant indiqué leur forte conviction à l'égard de l'apprentissage méritent aussi que l'on creuse le sujet. Que font-elles pour placer l'apprentissage en priorité dans leur école ? Une autre recherche devrait permettre de répondre à cette question. Enfin, des directions émettent des réserves quant à la capacité d'apprendre de tous les élèves. Ces affirmations mériteraient d'être vérifiées à la lumière des travaux sur la justice sociale (Archambault et Harnois, 2009 ; Shields, 2003 ; 2010). En effet, la présence de préjugés et de fausses croyances dans l'école pourrait avoir une incidence sur les interventions de la direction et des enseignants à l'égard des élèves (Archambault et Harnois, 2009 ; Gorski, s.d.).

9. Conclusion

Le discours des directions d'écoles de milieux défavorisés sur les caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés apporte un éclairage sur le travail de direction. Nous savons que plusieurs d'entre elles ont des réticences ou du moins, se posent des questions à l'égard de certaines de ces caractéristiques. En ce sens, notre objectif de production de connaissances scientifiques et professionnelles sur la direction d'une école de milieu défavorisé est atteint et nous permet d'orienter nos prochaines recherches.

Ces connaissances nous ont aussi permis d'identifier des besoins en développement professionnel, besoins que le Programme de soutien à l'école montréalaise a pris en compte dans ses activités de perfectionnement professionnel offertes aux directions. En tant que recherche collaborative, notre recherche a donc permis de produire des retombées pour le milieu, d'intégrer ses résultats directement dans les interventions des professionnels du Programme de soutien à l'école montréalaise et des directions des écoles qui ont participé à la recherche, et de produire des recommandations destinées au Programme. Enfin, les résultats de la recherche sont intégrés dans des cours destinés à la formation des futures directions d'écoles, à l'Université de Montréal.

Références

Archambault, J. et Dumais, F. (2010*a*). *Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves. Recension de la littérature scientifique : résumés de lecture.* Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS).

Archambault, J. et Dumais, F. (2010*b*). *Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves. Des réponses issues des écrits scientifiques et professionnels.* Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS).

Archambault, J. et Harnois, L. (2006*a*). *Diriger une école en milieu défavorisé. Revue de la littérature : résumés de lecture*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS).

Archambault, J. et Harnois, L. (2006*b*). *Diriger une école en milieu défavorisé. Revue thématique de la littérature*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS).

Archambault, J. et Harnois, L. (2006*c*). *Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique.* Université de Montréal et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise.

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.* Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation.

Archambault, J. et Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : la justice sociale au cœur du travail des directions d'école. *Éthique publique, 11*(1), 86-93.

Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels.* Université de Montréal et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise.

Bogotch, I., Beachum, F., Blount, J., Brooks, J., English, F. et Jansen, J. (2008). *Radicalizing educational leadership. Dimensions of social justice*. Rotterdam, NL : Sense.

Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, A., Gélinas, L., Savoie-Zajc, L., Héon, L. et De Saedeler, S. (2001). *Les directions d'écoles et les changements en éducation.* Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe de recherche interuniversitaire sur les directeurs d'établissement scolaire.

Brown, K. M., Anfara, V. A. et Roney, K. (2004). Student achievement in high performing, suburban middle schools and low performing urban middle schools – plausible explanations for the differences. *Education and urban society*, *36*(4), 428–456.

Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M., Bourque, J. et 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)*. Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation.

Cooper, A., Levin, B. et Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change 10*(2-3), 159-171.

Council of Chief State School Officers (2008) *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008.* As adopted by the *National Policy Board for Educational Administration*.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 33-64.

Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Éducation et francophonie*, *XXXII* (2), 132-157.

Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, *128*, 5-8.

Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique, 155* (septembre), 21-23.

Gorski, P. C. (s.d.). *The culture of poverty and other myths that harm low-income students.* Document téléaccessible à l'adresse <www.edchange.org/presentations/UCCS-poverty.ppt>.

Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire, enseignement primaire.* Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2009). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Haberman, M. (1999). *Star principals serving children in poverty*. Indianapolis, IN : Kappa, Delta, Pi.

Haberman, M. et Dill, V. (1999). Selecting star principals for schools serving children in poverty. *Instructional leader, XII* (1), 1-5.

Hargreaves, A. et Fink, D. (2004). Leading in Tough Times. The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational leadership, 61*(7), 8-13.

Kannapel, P. J., Clements, S. K., Taylor, D. et Hibpshman, T. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools.* Prichard committee for academic excellence : Lexington, Kentucky.

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, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. *In* L. DeBlois et D. Lamothe (dir.) (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir.* Collectif du CRIRES : Québec, Presses de l'Université Laval.

Leithwood, K., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27-42.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning.* University of Minnesota (CAREI) – University of Toronto (OISE) – The Wallace Foundation.

Lieberman, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on… *Educational Leadership*, 28-32

Lyman, L. L. et Villani, C. J. (2004). *Best leadership practices for high-poverty schools,* Lanham, MD : Scarecrow Education.

Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*: Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. et Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement, 15*(2), 149-175.

Normore, A. H. et Blanco, R. I. (2006). Leadership for Social Justice and Morality : Collaborative Partnerships, School-Linked Services and the Plight of the Poor. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, *10*(27).

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), 2010, p. 7-8 Document téléaccessible à l'adresse <www.tcrecord.org> ID Number 15662. Consulté le 9 avril 2009.

Riester, A. F., Pursch, V. et Skrla, L. (2002). Principals for social justice : Leaders of school success for children from low-income homes, *Journal of School Leadership*, *12*(3), 281-304.

Scheurish, J. J. et Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence* : Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough. Transformative leadership for communities of difference.* Lanham, MD. Scarecrow Press.

Shields, C. M. (2010). Transformative leadership : Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, *46*(4), 558–589.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Economic achievement : A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453.

Van der Maren, J.-M., et Poirier, L. (2007). Produire des savoirs en pédagogie, avec les enseignants. *In* V. Dupriez et G. Chapelle (dir.). *Enseigner.* Paris : Presses universitaires de France.