

Les pratiques de leadership des directions d'école au service de l'apprentissage de la lecture : un état des lieux

Lyne **Martel**
Université de Montréal (Canada)

Amélie **Lemieux**
Université de Montréal (Canada)

School principals leadership practices' for learning
to read: a state of the situation

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.961>

Résumé

Dans le contexte scolaire québécois, il importe de se pencher sur les pratiques des personnes enseignantes dans l'enseignement-apprentissage de la lecture. En ce sens, les directions d'établissements scolaires (DÉS) doivent assurer la qualité des services fournis aux élèves. Les modèles de leadership pédagogique et de leadership transformationnel ont été mobilisés pour analyser les pratiques d'une équipe de direction d'une école secondaire de Montréal. L'approche de recherche qualitative et descriptive a permis d'exposer des pratiques de leadership diversifiées. Les DÉS rencontrées paraissent mettre en œuvre toutes les pratiques prévues aux modèles de leadership mobilisés, pourtant les élèves démontrent encore de la difficulté en lecture et les personnes enseignantes semblent faire tout en leur pouvoir pour assurer la réussite des élèves dans ce domaine. Ces enjeux nous ont amenés à nous demander comment améliorer ces pratiques pour favoriser l'enseignement-apprentissage de la lecture au secondaire, en contexte québécois. Dans cet article, nous proposons des pistes de solution à cette fin.

Mots-clés

Administration de l'éducation, direction d'établissement scolaire, leadership pédagogique, leadership transformationnel, enseignement de la lecture au secondaire.

Abstract

In the Quebec school context, it is important to focus on the practices of teachers in the teaching and learning of reading.

To this end, school principals must ensure the quality of services provided to students. Instructional leadership and transformational leadership models were used to analyze the practices of a management team at a Montreal high school. The qualitative and descriptive research approach made it possible to highlight diverse leadership practices. The principals interviewed appear to implement all the practices set out in the leadership models mobilized, yet students still struggle with reading, and teachers seem to be doing everything they can to support student success in this area. These challenges led us to ask how these practices can be improved to better support reading instruction and learning at the secondary level in the Quebec context. In this article, we propose potential solutions to address this issue.

Keywords

Educational administration, school principal, instructional leadership, transformational leadership, reading teaching in secondary school.

Problématique

Les pratiques enseignantes font l'objet de nombreuses études en sciences de l'éducation. Les travaux qui s'y intéressent poursuivent plusieurs finalités : entre autres, brosser un portrait de la diversité des pratiques, identifier les pratiques efficaces, favoriser le développement de nouvelles compétences ou la transformation de celles-ci, concevoir de nouveaux instruments didactiques, ou encore évaluer les effets des pratiques sur les élèves (Bru, 2002; Goigoux, 2002). Ce champ de l'analyse des pratiques enseignantes, bien qu'en constante évolution, présente encore des voies peu explorées : le rapport qu'entretient l'enseignant·e avec le français, par exemple, est un champ digne de recherche et d'exploration (Émery-Bruneau et Florey, 2024). En ce qui concerne l'enseignement de la lecture plus particulièrement, quelques études se sont penchées sur le sujet, mettant notamment de l'avant l'importance d'étudier et d'accompagner l'évolution des pratiques d'enseignement dans cette discipline (Émery-Bruneau, 2014; Émery-Bruneau et Florey, 2020). Comme l'enseignant·e agit dans un contexte où il·elle est guidé·e et encadré·e par une direction d'établissement scolaire (DÉS), il est judicieux de se demander de quelle manière celle-ci soutient le personnel enseignant dans l'évolution de ses pratiques.

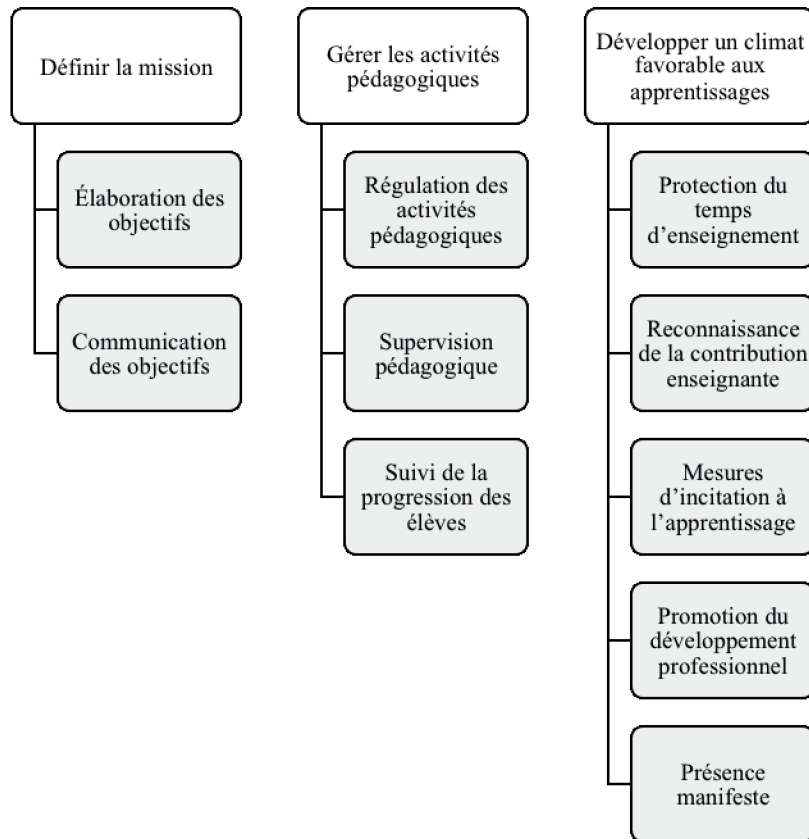
La problématique que nous étudions dans cet article repose sur le fait que, même si les personnes enseignantes prennent diverses initiatives afin d'améliorer leurs compétences professionnelles, il incombe aux DÉS de garantir la qualité des services fournis par le personnel enseignant, selon l'article 96.12 de la *Loi sur l'instruction publique* au Québec. Le leadership, que nous définissons comme un processus d'influence d'une ou de plusieurs personnes en vue d'atteindre un objectif collectif (Kouzes et Posner, 2023),

particulièrement celui de la DÉS, a une incidence significative sur la réussite des élèves (Grissom et al., 2021). En ce sens, les dernières décennies ont permis de relever un nombre croissant de modèles et d'approches associés à leur leadership (Leithwood et al., 2017), que ce soit au Québec (par exemple, Guay et Gagnon (2023)) ou ailleurs (comme Floman et al. (2024)). Les modèles utilisés s'appuient autant sur des compétences comme favoriser le travail d'équipe (Grissom et al., 2021; MÉLS, 2008) que sur des pratiques comme la supervision du personnel (Hallinger et Wang, 2015; Marzano et al., 2016).

Cependant, bien que ce concept puisse faire l'objet de débats au sein de la collectivité scientifique (voir, par exemple, Harris et Jones (2023) répondant à Evans (2022)), les recherches des dernières années consacrées au leadership des DÉS ont plutôt produit des résultats documentant leurs pratiques par des études statistiques (Collerette et al., 2013; Grissom et al., 2021; Poirel et al., 2024) ou réalisées à partir des perceptions des membres du personnel, habituellement des personnes enseignantes (De Maeyer et al., 2007; Goddard et al., 2015; Liu et al., 2022; Pietsch et Tulowitzki, 2017; Sebastian et al., 2019; Shatzer et al., 2014). Il est important de noter qu'il peut être difficile pour ces personnes qui n'ont pas accès directement à l'information de la documenter, d'autant plus qu'il est difficile pour toute personne praticienne, dont les DÉS font évidemment partie, d'explicitier ses propres pratiques (Argyris et Schön, 1974, 1999).

La littérature expose que l'influence du leadership pédagogique sur les pratiques enseignantes (Hallinger et Wang, 2015; Liebowitz et Porter, 2019) et les apprentissages des élèves (Bellibaş et al., 2021), tout comme l'actualisation des politiques éducatives associées aux conditions d'apprentissage et d'enseignement (Brassard et Lapointe, 2018; Lapointe et al., 2021) s'avèrent incontournables. En effet, l'influence de la DÉS sur les performances des élèves tend à être plus forte lorsqu'elle participe à une gestion directe de la tâche d'enseignement associée au leadership pédagogique, en définissant les objectifs de l'établissement, en alignant sur ces objectifs les ressources humaines et matérielles, en construisant de manière cohérente les propositions de développement professionnel continu des personnes enseignantes et en créant un climat de travail qui distrait aussi peu que possible les enseignants de leur tâche centrale (Robinson et al., 2008).

La figure 1 présente le modèle de leadership pédagogique d'Hallinger, qui renvoie à la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage et implique que la DÉS qui y a recours s'appuie davantage sur son expertise pédagogique que sur son autorité formelle pour influencer la réussite (Hallinger et Wang, 2015; Lapointe et al., 2021). Certaines des recherches ayant utilisé ce modèle figurent parmi les plus reconnues sur le plan scientifique (Lapointe et al., 2021; Robinson et al., 2008; Scheerens, 2012; Witziers et al., 2003).

Figure 1*Modèle de leadership pédagogique d'Hallinger*

Note. Tirée de Martel (2020) p. 50 – traduction libre de Hallinger et Wang (2015).

Les pratiques de leadership qui stimulent le pouvoir d'action, la motivation et la formation continue des enseignant·es s'avèrent très efficaces (Tan et al., 2022) : l'effet des DÉs s'actualise par le travail collaboratif avec le personnel enseignant, surtout en vue du soutien professionnel, ce qui serait plus bénéfique qu'un soutien axé sur les tâches ou la mobilisation de ressources. Un autre modèle est couramment utilisé en ce sens en éducation, le modèle de leadership transformationnel, dont la visée est principalement d'activer et de stimuler la vie collective à l'intérieur de l'organisation. Il a pour objectif l'amélioration du bien commun par l'écoute des personnes enseignantes, de leurs aspirations et de leurs besoins (Burns, 1978). Le modèle de (Leithwood et al., 2006) met de l'avant quatre catégories de pratiques composées de quatorze pratiques (cf. tableau 1).

Tableau 1*Pratiques identifiées par Leithwood et al. (2006)*

Catégories	Pratiques
Établir les orientations	Vision Objectifs Attentes élevées
Perfectionner les personnes	Support, considération et compréhension émotionnelle individualisés Stimulation intellectuelle Modélisation
Repenser l'organisation	Construction d'une culture de collaboration Structuration de l'organisation Relations productives avec les familles et les communautés Réseautage de l'école dans un plus large environnement
Gérer les programmes	Recrutement Support à l'enseignement Suivi Protection du personnel contre les distractions

Note. Inspiré de Martel (2020) – traduction libre de Leithwood et al., 2006.

Certaines chercheur·euses avancent que l'amalgame de plusieurs styles de leadership pourrait se révéler bénéfique (Dimmock et Tan, 2016; Marks et Printy, 2003; Robinson et al., 2008; Tan et al., 2022). Cependant, Böse et Brauckmann-Sajkiewicz (2021) ont relevé des incohérences dans les pratiques valorisées et celles observées chez certaines DÉS. Malgré le fait qu'elles accordaient plus d'importance au développement pédagogique (leadership pédagogique) qu'aux défis relatifs au développement organisationnel (leadership transformationnel), l'analyse des objectifs et mesures mises en œuvre dans leur établissement a révélé que, bien qu'elles mettent l'accent sur les objectifs pédagogiques, la majorité des mesures ciblées visent plutôt le développement organisationnel. C'est ce que notre recherche sur le leadership exercé par l'ensemble des membres de l'équipe de direction d'une école secondaire met en lumière, en répondant à la question suivante : Quelles pratiques de leadership les DÉS mettent-elles en œuvre pour soutenir et améliorer les personnes enseignantes dans leur enseignement de la lecture ? Il semble que ce soit en valorisant la pédagogie et les personnes qui la mettent en pratique que ces DÉS tendent vers l'amélioration des pratiques des personnes enseignantes, notamment celles responsables des cours de français au secondaire.

Cadre de référence

Le leadership «pédagogique partagé» tel que proposé par Marks et Printy (2003) implique une collaboration active de la DÉS avec le personnel enseignant, où l'expertise enseignante est mobilisée en vue d'une amélioration des résultats scolaires. Ces chercheuses considèrent le leadership de la direction sur ces deux dimensions (pédagogique et transformationnel) complémentaires. D'une part, en tant que leader pédagogique, la DÉS collabore avec le personnel enseignant pour atteindre les objectifs fixés sur les plans de l'enseignement et de l'acquisition des apprentissages. D'autre part, en tant que leader

transformationnel, elle suscite de hauts niveaux d'engagement de l'ensemble du personnel et développe la capacité de son organisation à s'améliorer. Cette combinaison peut, par exemple, être observée lors de l'élaboration et de la communication des objectifs du projet éducatif, de la mobilisation du personnel ou du développement professionnel.

À l'instar de Marks et Printy (2003), notre étude est fondée sur les modèles de leadership pédagogique et transformationnel. Lorsque comparées, les dimensions du modèle d'Hallinger (2015) ainsi que les catégories de pratiques essentielles de Leithwood (2006) présentent des recoupements et des distinctions, comme le tableau 2 le met en évidence.

Tableau 2

Comparaison des modèles de leadership pédagogique et transformationnel

Hallinger et Wang (2015)	Leithwood et al. (2006)
Définir la mission	Établir les orientations
Élaboration des objectifs d'amélioration de la réussite	Vision
Communication des objectifs d'amélioration de la réussite	Objectifs
	Attentes élevées
Développer un climat favorable aux apprentissages	Perfectionner les personnes
Reconnaissance de la contribution des enseignant-es	Support, considération et compréhension émotionnelle individualisés
Promotion du développement professionnel	Stimulation intellectuelle
Présence soutenue dans l'école	Modélisation
	Repenser l'organisation
	Construction d'une culture de collaboration
	Structuration de l'organisation
	Relations productives avec les familles et les communautés
	Réseautage de l'école dans un plus large environnement
Gérer les activités pédagogiques	Gérer les programmes
	Recrutement
	Support à l'enseignement
	Suivi
Régulation des activités pédagogiques	Protection du personnel contre les distractions
Suivi de la progression des élèves	
Protection du temps d'enseignement	

Note. Inspiré de Martel (2020), adapté de Leithwood et al., 2006.

Les catégories *Établir les orientations* et *Définir la mission* présentent des ressemblances évidentes au regard de l'établissement et du partage des objectifs de réussite. D'autres catégories et dimensions offrent des rapprochements, et des distinctions intéressantes. Prenons, par exemple, la gestion de la pédagogie qui montre des pratiques notablement différentes (recrutement) et des ressemblances frappantes (suivi ou protection) ou assez importantes, ou encore l'accompagnement des membres du personnel pour assurer une meilleure réussite des élèves (supervision pédagogique ou support à l'enseignement).

Nous retenons donc trois grandes dimensions qui recouvrent celles de ces deux modèles : a) la mission et l'orientation de l'organisation, b) la gestion des ressources et c) la gestion de la pédagogie.

À la lumière de ce cadre, nous avons pour objectifs spécifiques de :

- 1) Documenter les pratiques des DÉs visant à soutenir l'évolution des pratiques enseignantes en ce qui a trait à la lecture au secondaire ;
- 2) Analyser les pratiques des DÉs au regard de leur style de leadership (pédagogique ou transformationnel) dans ce domaine.

Méthodologie

Notre étude a eu lieu au cours de l'année scolaire 2022-2023 et a fait appel à une approche qualitative et descriptive (Fortin et Gagnon, 2016) visant à répondre à une question exploratoire, après avoir obtenu l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal (CEREP2022-4019). Les personnes ayant participé à cette recherche sont les membres du personnel de direction d'une école secondaire, sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage intentionnelle (Savoie-Zajc, 2018). Cette première phase d'un plus large projet visant à soutenir l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, conformément aux objectifs du projet éducatif de l'école, répondait à un besoin de la DÉs. Nous avons rencontré les six personnes qui forment l'équipe de direction, dont cinq DÉs adjointes. Trois d'entre elles cumulent plus de trente années d'expérience en éducation, deux compilent vingt ans, et la dernière une dizaine. En poste de direction, toutefois, l'expérience est moindre : l'une cumulait plus d'une dizaine d'années d'expérience à la direction, trois un peu plus de cinq ans, l'autre moins de cinq ans et la dernière en était à sa première année en fonction lors des entretiens.

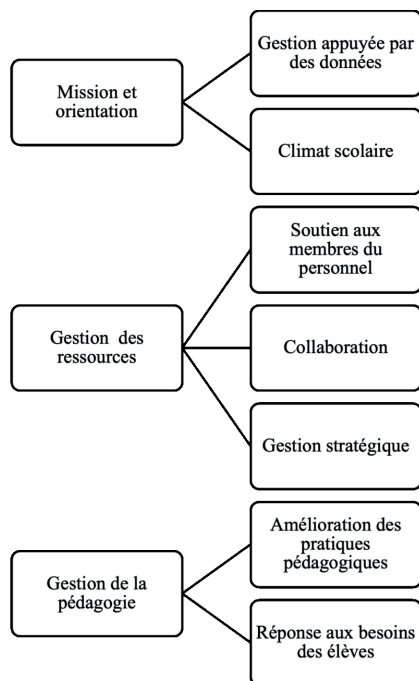
Des entretiens semi-dirigés de 45 à 80 minutes ont été réalisés avec les personnes participantes en mai et juin 2023. La grille d'entretien a été élaborée à partir du cadre de référence (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018) et les thèmes abordés portaient principalement sur les pratiques de leadership des personnes participantes (leur approche, ce qui semble fonctionner ou être un défi), mais aussi sur leur pratique réflexive à l'égard de celles-ci (intentions, valeurs), afin de susciter leur réflexion stratégique (Martel et Dulude, 2022).

Nous inscrivant dans un paradigme constructiviste, où « les expériences et les significations des participants s'insèrent dans un contexte social donné » (Dionne, 2018, p. 329), une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) a été réalisée. Celle-ci a permis de capter une diversité de formation, d'expériences antérieures et de représentations des pratiques de leadership d'une DÉs chez les membres de l'équipe de direction. Les activités de repérage, de regroupement, puis l'examen discursif des thèmes relevés dans les transcriptions des entretiens ont été exécutés. Étant donné le petit nombre d'entretiens,

le repérage a été effectué manuellement, à diverses occasions espacées dans le temps afin d'assurer la fiabilité des analyses. Dans l'élaboration du relevé de thèmes, comme le recommandent Paillé et Mucchielli (2021), des thèmes de faible inférence et plutôt conservateurs ont d'abord été ciblés, étant donné la facilité de hisser l'analyse à des niveaux supérieurs. Finalement, la construction de l'arbre thématique (figure 2) est le résultat des relations établies entre les différents thèmes.

Figure 2

Arbre thématique



Résultats

À la lumière de notre analyse, les thèmes identifiés dans les propos des personnes participantes font l'objet des sections suivantes, pour lesquels toutes les DÉS se sont prononcées. Par ailleurs, les résultats sont présentés dans un ordre qui reflète l'importance accordée aux propos recueillis.

Amélioration des pratiques pédagogiques

Les DÉS participantes ont à cœur d'abord et avant tout les personnes qui évoluent dans leur école, petites et grandes : « mon objectif en tant que leader pédagogique, c'est d'essayer d'amener les pratiques probantes chez les enseignants, puis d'amener des façons de faire qui vont faciliter la réussite chez nos élèves en difficulté » (P1). Une personne le formulait ainsi : « je vais dire au prof : « On est là pour toi, je suis là pour toi, si tu as besoin d'aide, on va aller chercher telle personne, pareil pour les élèves, les élèves ont de la difficulté, on va t'envoyer un enseignant-ressource » (P4). Elles cherchent à mieux cerner les besoins des élèves pour que les pratiques enseignantes soient fondées sur une approche par

questionnement. Elles visent également à tenir compte des besoins du personnel, tout en participant activement au travail d'équipe. Finalement, il est possible de constater qu'elles visent à servir de modèles pour les personnes qu'elles accompagnent et influencent au quotidien, en n'hésitant pas à demander de l'aide pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage.

Soutien aux membres du personnel

Ici, les DÉS n'hésitent pas à offrir leurs ressources — leur temps, leur expertise ou celle d'autres personnes — pour soutenir les membres du personnel. Par exemple, une personne nous rapporte un échange qu'elle a eu avec un enseignant qui lui demandait si elle pouvait l'aider à améliorer ses pratiques pédagogiques : « je vais t'accompagner du mieux que je peux », « je peux retourner trois fois, quatre fois, cinq fois [dans ta classe], si ça te rend service, mais j'aimerais ça aussi que tu ailles t'asseoir dans d'autres classes, parce qu'il y en a d'autres qui ont plein de bonnes idées » (P2). Bien entendu, il s'agit ici du discours qu'elles rapportent ; la réalité en milieu de pratique pourrait être différente. Elles cherchent à comprendre les situations pour appuyer le jugement professionnel des membres du personnel, mais aussi à partager le travail à réaliser avec eux. Elles s'assurent que chaque personne ait accès à ce dont elle a besoin pour réaliser ses tâches, et s'efforcent de bien connaître les membres du personnel pour les guider professionnellement.

Gestion appuyée par des données

Les DÉS « font parler » les données au-delà des notes des élèves, notamment par rapport à leurs caractéristiques, pour mieux répondre à leurs besoins, pour s'améliorer et prendre des décisions en fonction de celles-ci. Elles collectent leurs données auprès de différentes sources, mais perçoivent également certaines limites — ou contraintes — à la culture associées à la gestion axée sur les données. Une DÉS mentionnait à ce sujet qu'« au début, c'est peut-être de regarder c'est quoi les caractéristiques des élèves, comment ils se comportent, que ce soit des données qualitatives ou quantitatives, des notes ou des observations que les enseignants font, de ce que les élèves font » (P5), pour ensuite faire évoluer les pratiques, dans un climat de confiance.

Réponse aux besoins des élèves

Toutes les DÉS sondent ces besoins, cherchent à connaître les meilleures façons d'y répondre et en discutent avec les membres du personnel. En ce sens, une personne exposait que c'est important pour elle « de considérer que ce ne sont pas eux [les membres du personnel enseignant] qui vont porter ce poids-là uniquement. La lecture se retrouve dans toutes les matières et nous, nous sommes conscients que c'est une responsabilité partagée » (P3). Elles ne se satisfont pas du *statu quo* et prennent au sérieux leur devoir d'informer pour répondre au mieux aux besoins divers des élèves. Une personne rapportait à ce propos la situation d'un élève immigrant à qui une personne enseignante donne une situation d'apprentissage en lecture avec des références culturelles qu'il ne connaît pas : il faut « qu'on prenne en considération cela, parce qu'au final, ça va mettre vraiment en valeur leur potentiel » (P5) et leur permettre de réussir.

Climat scolaire

Les DÉs rencontrées ont à cœur le bien-être des élèves et des membres du personnel et accordent également beaucoup d'importance à offrir une présence de qualité, en grande quantité, particulièrement aux membres du personnel. Elles sont soucieuses de dire ce qu'elles font et de faire ce qu'elles disent dans un cadre respectueux et rigoureux, permettant la compréhension et la confiance mutuelles. Pour illustrer ces résultats, une personne (P6) explique à quel point « beaucoup de crédibilité puis de confiance » sont importantes, et qu'il est important de les « voir en action » parce « qu'un bon leader, c'est quelqu'un qui va être sur le terrain ».

Collaboration

Les DÉs n'hésitent pas à demander de l'aide pour elles-mêmes et les autres afin de créer de meilleures conditions de réussite pour les élèves, dans le cadre d'un travail d'équipe. La collaboration leur apparaît également comme un levier pour l'innovation et le développement professionnel, mais aussi pour l'élaboration des objectifs du projet éducatif. Par exemple, une personne (P3) rapportait que, parmi les membres de l'équipe de direction, « on s'est séparé qui va animer l'équipe des enseignants de français pour rédiger l'objectif notamment de la lecture », et qu'un « petit comité représentant le secteur de l'accueil et du secteur de l'adaptation scolaire » était réuni avec elles. Dans cette dernière situation, les DÉs visaient à n'être qu'un « pont » entre les membres des différentes équipes, qui allaient discuter « dans une approche collaborative : on a les mêmes élèves, nous sommes deux secteurs différents, comment est-ce que nous pouvons travailler ensemble ? » Les pratiques collaboratives ne se limitent donc pas à la pédagogie, mais s'appliquent également à la gestion.

Gestion stratégique

Les DÉs ont d'abord le souci de ne pas brusquer les membres du personnel, comme la situation suivante l'illustre : en choisissant des personnes qui sont déjà de bons modèles, la DÉs (P2) va « inviter les gens à aller vers eux parce que je sais que c'est moins menaçant » que si c'est elle qui oriente les pratiques pédagogiques. Elles cherchent à influencer en utilisant des personnes alliées ou innovantes dans leur équipe pour mobiliser les autres, en s'assurant que les membres du personnel participent aux décisions et en planifiant leurs interventions de manière à soutenir le travail de l'équipe. Par exemple, une personne rapportait la situation suivante : « j'anime la CAP, je prépare les ordres du jour avec la conseillère pédagogique, on fait les lectures au préalable. Je m'imprègne du sujet avant eux, ce qui fait que je suis partie prenante des discussions quand on est tous réunis ensemble autour de la table » (P1). Elles sont également capables de faire preuve de souplesse lorsque des situations particulières surgissent, tout en tenant compte de l'ensemble de la situation de l'équipe. Dans ce cas, par exemple, une personne (P4) nous explique qu'un enseignant influent ne voulait pas participer à une rencontre d'équipe importante : « je ne veux pas forcer les gens à faire les choses, je veux être avec les gens qui sont motivés, qui veulent ».

Discussion

Afin de documenter les pratiques des DÉs visant à soutenir l'évolution des pratiques enseignantes, tous les membres de l'équipe de direction ont tenu des propos autour des thèmes associés à la mission et l'orientation de l'organisation, à la gestion des ressources, puis à la gestion de la pédagogie. D'une manière générale, nos résultats montrent des liens évidents avec les trois catégories de compétences et d'expertise des DÉs de Grissom et al. (2021) : la gestion de l'organisation, la gestion et développement des personnes et la pédagogie. Nos résultats montrent que la pédagogie occupe une grande place dans le quotidien des DÉs avec qui nous nous sommes entretenues, particulièrement en ce qui concerne la gestion des membres du personnel et de leurs libérations (ressources financières). Ils présentent également des liens étroits avec les quatre domaines de comportements et de pratiques s'appuyant sur ces catégories de compétences et d'expertise essentielles : a) les discussions pédagogiques, b) le climat productif, c) la collaboration et le développement professionnel, et d) la gestion stratégique des ressources.

Mission et orientation

La gestion appuyée de données

Les propos des DÉs montrent qu'elles s'appuient sur des données pour élaborer avec la participation des membres du personnel les objectifs focalisés sur l'apprentissage des élèves (Hallinger et Wang, 2015; Leithwood et al., 2006). Elles « font parler » les données, notamment pour réguler les activités pédagogiques (Hallinger et Wang, 2015), de façon à répondre aux besoins des élèves, en fonction de leurs caractéristiques, en améliorant les pratiques en classe. Elles suivent également la progression des élèves pour prendre des décisions au regard de leur cheminement ou des services à offrir en fonction des données obtenues auprès de différentes sources (Hallinger et Wang, 2015), et demandent des explications aux responsables de la réussite des élèves. Parfois, il leur semble que la relation avec certains membres du personnel est teintée par la gestion axée sur les données et, dans certains cas, moins humaine. En outre, bien qu'elles cherchent, à l'instar de Leithwood et al. (2006), des relations productives avec les personnes à l'extérieur de l'école, elles rapportent des défis à les maintenir pour favoriser la réussite des élèves, notamment avec certains parents.

Le climat scolaire

Les DÉs participantes ont à cœur le bien-être des élèves et des membres du personnel. Comme Hallinger et Wang (2015) l'évoquent, la confiance et la présence de qualité de la DÉs influencent tant les comportements et pratiques dans l'école que les relations entre élèves et enseignant·es qu'entre membres du personnel, y compris de direction. Ces DÉs offrent une présence rassurante et sont soucieuses de respecter leurs engagements dans un cadre respectueux et rigoureux. Accorder de l'importance à la communication favorise la compréhension mutuelle, selon elles. La catégorie de pratiques Support, considération et compréhension émotionnelle de Leithwood et al. (2006) est mise à l'honneur dans les propos des DÉs rencontrées, selon lesquelles tant par exemple une personne novice en enseignement peut avoir besoin de soutien qu'une personne expérimentée peut avoir besoin de latitude.

Gestion des ressources

Le soutien aux membres du personnel

Comme l'entendent Leithwood et al. (2006), les DÉS cherchent à faciliter le travail des membres du personnel. Elles n'hésitent pas à offrir leurs ressources et à être présentes pour soutenir les membres du personnel, comme l'affirment également Hallinger et Wang (2015). Les DÉS reconnaissent le travail du personnel pour assurer le progrès des élèves et leur professionnalisme, notamment en cherchant à comprendre certaines situations plus difficiles afin d'appuyer leur jugement professionnel, à l'instar de ce qu'on retrouve chez Hallinger et Wang (2015) et Leithwood et al. (2006) sur le plan de la compréhension individualisée. Cela leur permet de les guider professionnellement, de faire la promotion de leur développement professionnel comme l'entendent Hallinger et Wang (2015), y compris lorsqu'elles s'assurent que les nouveaux membres du personnel soient bien intégrés, à la manière de Leithwood et al. (2006) au regard du recrutement. Les DÉS s'assurent de répondre aux besoins du personnel, à l'instar de ce qu'ont montré Robinson et al. (2008) au regard du leadership pédagogique : l'effet de la DÉS sur les performances des élèves tend à être plus grand lorsqu'elle marie ses objectifs aux ressources humaines et matérielles.

La collaboration

Les DÉS participent au travail d'équipe, en tant que membre à part entière, et n'hésitent pas à aller chercher du soutien pour elles-mêmes ou des membres de leur personnel; le cas échéant, elles ne laissent donc pas la collaboration qu'aux autres. Elles peuvent d'ailleurs recourir à un plus large réseau que celui de l'école, au Centre de services scolaire, par exemple, pour obtenir des conseils pédagogiques. Les DÉS misent sur la collaboration pour l'élaboration des objectifs du projet éducatif. Elles estiment que la collaboration représente un levier pour la régulation des activités pédagogiques, mais aussi pour le développement professionnel, à la manière d'Hallinger et Wang (2015) : elle favorise l'amélioration des pratiques pédagogiques. La présence manifeste de la DÉS influence les comportements et pratiques dans l'école et favorise les relations avec le personnel, les élèves et d'autres acteurs, souvent stratégiques (Hallinger et Wang, 2015). Bref, la DÉS montre des attentes élevées et est exigeante (Hallinger et Wang, 2015; Leithwood et al., 2006), tout en mettant en place des structures qui favorisent la collaboration en vue d'améliorations (Hallinger et Wang, 2015). Comme Robinson et al. (2008) l'ont montré, les DÉS rencontrées veulent influencer l'implication des enseignants envers le collectif et l'intensité des pratiques de collaboration au sein de l'établissement. Dans cette visée, elles proposent des activités de développement professionnel continu aux membres du personnel en valorisant la stimulation intellectuelle, l'innovation et le dépassement dans les pratiques pédagogiques.

La gestion stratégique

Ce thème est sans doute le moins représenté dans les modèles de leadership pédagogique et transformationnel. Il est néanmoins possible de voir un lien entre le souci des DÉS de ne pas brusquer les membres du personnel et la souplesse dont elles peuvent faire preuve lorsque des situations particulières surgissent avec une partie de la pratique essentielle associée au soutien, à la considération et à la compréhension émotionnelle de Leithwood et al. (2006). Il est également possible de penser que la sous-dimension associée à la présence manifeste du modèle de Hallinger et Wang (2015) colle à l'influence que les DÉS souhaitent avoir dans leurs relations avec le personnel, les élèves et d'autres

acteurs stratégiques. Le fait qu'elles cherchent à exercer de l'influence intentionnelle ou stratégique en travaillant dans l'informel, c'est-à-dire en ne donnant pas l'impression d'être dans la relation hiérarchique (Lainey, 2017), ou en utilisant des personnes alliées et des membres de leur équipe pour mobiliser les autres, qu'elles s'assurent que les membres du personnel participent aux décisions, mais pas seulement par rapport aux objectifs de l'école, et planifient leurs interventions de manière à soutenir le travail de l'équipe représente des conclusions aussi avancées par le modèle intégrateur de Grissom et al. (2021).

Gestion de la pédagogie

L'amélioration des pratiques pédagogiques

Les DÉs rencontrées détiennent une vision pour leur école, les membres du personnel et les élèves (Leithwood et al. (2006). De même que Robinson et al. (2008), Leithwood et al. (2006) et Hallinger et Wang (2015) l'avancent, les DÉs sont exigeantes par rapport à la structure à mettre en place pour améliorer les pratiques pédagogiques. Ce thème touche principalement les dimensions *Gérer les activités pédagogiques* et *Développer un climat favorable aux apprentissages* du modèle d'Hallinger et Wang (2015) : les DÉs souhaitent agir en tant que modèle et en offrir d'autres — provenant de l'interne (des membres du personnel) ou de l'externe (des personnes conseillères pédagogiques, par exemple). Au regard de la gestion des activités pédagogiques, les DÉs participantes ont rapporté réguler les activités pédagogiques pour en assurer l'harmonisation. En supervisant les membres du personnel, ou encore en évaluant ceux qui sont visés par cette action, elles voient à la cohérence entre les objectifs de réussite et les pratiques mises en œuvre en classe. Enfin, elles discutent avec les membres du personnel des besoins des élèves, notamment pour faire le suivi de leur progression. Pour ce faire, elles ont expliqué recourir à une approche par questionnaire. Quant au développement d'un climat favorable, l'amélioration continue est visée par les pratiques de la DÉs. Elles offrent de l'aide et participent aux efforts de l'équipe, notamment pour protéger le temps d'enseignement en étant présentes en classe, mais aussi de la rétroaction constructive visant à reconnaître la contribution des personnes et portant sur le développement professionnel. Elles ont des attentes élevées à l'égard des élèves et des membres du personnel, qui se traduisent dans des objectifs ambitieux de réussite en lecture, à l'instar de Leithwood et al. (2006). Cependant, les DÉs n'ont pas abordé la sous-dimension associée aux mesures d'incitation à l'apprentissage dans les propos rassemblés, ce qui pourrait s'expliquer par l'absence de réponses et de préoccupations sur les élèves au cours des entretiens.

La réponse aux besoins des élèves

Les DÉs rencontrées sondent les besoins des élèves, particulièrement auprès des membres du personnel qui sont aux premières loges pour les constater, et cherchent les meilleures façons d'y répondre, comme Leithwood et al. (2006) le soulignent avec leur catégorie de pratiques associée au suivi. Elles ne se satisfont pas du *statu quo* et élaborent des objectifs de réussite ambitieux au regard de l'apprentissage des élèves avec les membres du personnel, en plus de les communiquer d'une manière convaincante aux personnes concernées à l'interne (membres du personnel) ou à l'externe (comme les parents des élèves) à l'instar de ce que Leithwood et al. (2006) puis Hallinger et Wang (2015) soutiennent. Pour y arriver, elles s'assurent que les moyens mis en œuvre soient alignés sur les besoins ciblés et partagent la responsabilité de la réussite avec les membres du personnel.

Un style de leadership ?

En ce qui concerne l'analyse des pratiques des DÉS au regard de leur style de leadership (pédagogique ou transformationnel), à travers les propos recueillis, nous constatons que les DÉS montrent des tendances correspondant au leadership pédagogique de Hallinger et Wang (2015) et au leadership transformationnel de Leithwood et al. (2006). Nos résultats correspondent à ceux obtenus par Jenssen et Paulsen (2022), qui lient les modèles de Hallinger et Wang (2015) et de Leithwood et al. (2006), tout en ajoutant aux catégories de pratiques qu'ils avaient déjà identifiées, à savoir 1) la collaboration, 2) l'observation et la supervision du personnel enseignant, puis 3) le temps alloué à l'utilisation des données. Les efforts déployés par les DÉS pour améliorer les pratiques pédagogiques visent à les transformer grâce aux contributions des membres du personnel par le travail d'observation et de dialogue visant à créer un cycle d'amélioration, à l'instar de Grissom et al. (2021).

De plus, il est possible de constater que les DÉS participantes varient leur approche selon les situations qui se présentent à elles, à la manière de Shatzer et al. (2014). D'une part, lorsqu'elles adoptent un style de leadership pédagogique, elles tendent à être davantage dans une gestion descendante des membres du personnel, ce qui ne semble toutefois pas être le cas la majorité du temps. Elles mettent alors l'accent sur les changements à apporter d'une manière rigoureuse, par exemple en supervision pédagogique. D'autre part, nous observons qu'elles cherchent à créer une vision partagée, axée sur l'autonomie professionnelle et à établir un consensus inspirant, tel que le style transformationnel l'amène, par exemple lors de l'élaboration des objectifs du projet éducatif. Elles cherchent dans ce cas à créer et maintenir un climat favorable au changement d'une manière progressive.

Limites

La méthode de recherche qualitative retenue visait à comprendre une situation de gestion scolaire (Fortin et Gagnon, 2016; Sandelowski, 2000), mais celle-ci comporte plusieurs limites. D'abord, notre échantillon est limité à six personnes. Il serait bien hasardeux d'avancer qu'il soit représentatif de l'ensemble des DÉS québécoises. Toutefois, l'étude du leadership des membres de l'équipe de direction d'une même école présente un intérêt particulier : bien que ces personnes partagent un même contexte organisationnel, elles ne partagent pas forcément les mêmes formations, expériences et représentations au regard de l'éducation au sens large et de sa gestion, plus particulièrement.

La qualité de la relation qui s'est établie entre les DÉS participantes et les membres de l'équipe de recherche peut avoir teinté les propos tenus au cours des entretiens, comme la sympathie ou la confiance ressenties. Celles-ci peuvent également avoir été influencées par des filtres de communication, de part ou d'autre, comme ceux associés à la mémorisation ou à l'interprétation.

Bien que nos résultats montrent que les pratiques de leadership pédagogique et transformationnel soient présentes chez tous les membres de l'équipe de direction, nous n'avons pas mesuré les effets de ces pratiques. Il est aussi intéressant de noter que les DÉS participantes n'avaient pas accès au cadre de référence et les questions ne suggéraient aucune pratique. Les questions adressées aux DÉS lors des entretiens ne portaient que sur leurs pratiques à l'égard de l'amélioration des pratiques pédagogiques associées à la lecture : des données intéressantes auraient pu émerger par rapport à d'autres personnes (élèves, parents, membres du personnel de soutien ou professionnel, par exemple). D'ailleurs, certaines DÉS participantes ont mentionné des éléments concernant ces autres personnes.

Il n'est pas possible de passer les limites de l'autorapporté sous silence : des biais de désirabilité sociale ont pu affecter les réponses des personnes participantes, qui auraient souhaité donner davantage la réponse attendue que celle qui leur semblait plus proche de la réalité (Böse et Brauckmann-Sajkiewicz, 2021). Cela dit, une telle méthode permet une meilleure accessibilité aux résultats pour la population concernée et offre une compréhension plus fine des propos (Savoie-Zajc, 2018), et donc la possibilité d'influencer davantage l'amélioration des pratiques sur le terrain.

Contribution à l'avancement des connaissances

Les retombées entrevues pour la pratique sur le terrain concernent différentes personnes : les DÉS elles-mêmes, les personnes qui les accompagnent (directions générales de centre de services ou accompagnatrices, conseillère ou conseiller pédagogiques...) ou les forment (ressources professorales à l'Université, consultant·e). Mieux connaître les pratiques de leadership au quotidien pourrait servir à maîtriser de nouvelles pratiques, notamment dans le cadre des modifications successives à la Loi sur l'instruction publique (Lemieux et Bernatchez, 2022). De plus, à la suite de la publication prochaine d'un nouveau référentiel de compétences des DÉS par le ministère de l'Éducation (prévue en 2025), les résultats pourraient constituer une référence utile pour la révision des programmes de formation qui leur sont destinés, la formation étant obligatoire pour les DÉS (*Règlement modifiant le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*, 2000). Finalement, ces résultats pourraient servir à alimenter l'élaboration d'outils à mettre à la disposition des DÉS, notamment en insertion professionnelle, ainsi que les communautés de pratique dont elles font partie.

Les incohérences relevées par Böse et Brauckmann-Sajkiewicz (2021) au regard de l'importance que les DÉS accordent au développement pédagogique et organisationnel sous-tendent peut-être un amalgame obscur de pratiques de leadership. Les résultats présentés ici permettent d'ajouter une nuance : les DÉS participantes semblent s'adapter aux situations et y répondre en mettant en œuvre une panoplie de pratiques de leadership favorisant la réussite des petits et des grands. Il est sans doute pertinent, comme d'autres l'ont déjà avancé (Dimmock et Tan, 2016; Marks et Printy, 2003; Robinson et al., 2008; Tan et al., 2022), d'étudier l'amalgame de plusieurs styles de leadership, en dépassant les limites que l'autorapporté impose. De plus, la documentation des pratiques des DÉS à partir de leurs perceptions contribue nécessairement à alimenter les connaissances par une vue de l'intérieur, avec toutes les limites que cela suppose. Il semble toutefois que les styles de leadership pédagogique et transformationnel se conjuguent chez les DÉS rencontrées : c'est en mettant l'accent sur la pédagogie et les personnes qui la mettent en œuvre qu'elles s'assurent de l'amélioration des pratiques des personnes enseignantes au regard de la lecture, notamment. Des recherches plus spécifiques sur les pratiques de supervision pédagogique des DÉS pourraient certes être pertinentes.

Références

- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les Éditions LOGIQUES.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. et Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Böse, S. et Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). (In)effective leadership? Exploring the interplay of challenges, goals and measures in the context of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 454-471. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2020-0162>
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, A. et Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il ? *Éducation et francophonie*, 46(1), 11-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047133ar>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-73.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and row. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/3632001>
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Fondation Lucie et André Chagnon et Université du Québec en Outaouais.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Van Den Bergh, H. et Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 125-145. <https://doi.org/10.1080/09243450600853415>
- Dimmock, C. et Tan, C. Y. (2016). Reconceptualising learning-centred (instructional) leadership: An obsolete concept in need of renovation. *Leading and Managing*, 22(2), 1-17.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004). <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.15>
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, 49, 71-91.
- Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (2020). Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (62), 69-90. <https://doi.org/10.4000/reperes.3154>
- Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (2024). Réception de vidéopoèmes et posture de re-création chez des enseignant-e-s. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16.
- Evans, L. (2022). Is leadership a myth? A 'new wave' critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 413-435. <https://doi.org/10.1177/17411432211066274>
- Floman, J. L., Ponnock, A., Jain, J. et Brackett, M. A. (2024). Emotionally intelligent school leadership predicts educator well-being before and during a crisis *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1159382>
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). TC Média Livres. (ouvrage original publié en 2006)

- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. et Miller, R. (2015). A Theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, (138), 125-134.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Règlement modifiant le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*. Gazette officielle du Québec.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. et Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2023). Accompagner les leaders dans la modélisation de leur leadership en contexte de recherche-action et de formation universitaire *Questions vives recherches en éducation*, 39. <https://doi.org/10.4000/1388r>
- Hallinger, P. et Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Jenssen, M. M. F. et Paulsen, J. M. (2022). Combining capacity for instructional leadership with individual core practices in the Norwegian policy context. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), <https://doi.org/10.1177/17411432221084155>
- Lainey, P. (2017). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations* (3^e éd.). Éditions JFD. (ouvrage original publié en 2014)
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Université de Montréal.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership : what it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Leithwood, K. A., Sun, J. et Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success : the four paths framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). La gouvernance scolaire au Québec : histoire, enjeux et tensions. Presses de l'Université du Québec. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=3441784&lang=fr&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_C1
- Liebowitz, D. D. et Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, 89(5), 785-827.
- Liu, Y., Li, L. et Huang, C. (2022). To what extent is shared instructional leadership related to teacher self-efficacy and student academic performance in China? *School Effectiveness and School Improvement*, 33(3), 381-402. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2029746>
- Marks, H. M. et Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martel, L. (2020). *Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/17249>
- Martel, L. et Dulude, E. (2022). Une démarche pour faciliter l'accès des chercheur.euse.s à l'expérience et à la réflexion stratégique des directions d'école *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 47-59.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats* (traduit par M. Denis). Presses de l'Université du Québec.
- MÉLS. (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.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269.htm>

- Pietsch, M. et Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>
- Poirol, E., Clément, L., Naimi, R., Rivest, M.-C., Gélinas-Proulx, A., Gamelin, K., Lacasse, M., Hadchiti, R., Martel, L. et Lapointe, P. (2024). *2e Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec*. Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4911914>
- Robinson, V., Lloyd, C. et Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sandelowski, M. (2000). What happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004)
- Sebastian, J., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C. et Cunningham, M. (2019). Principal leadership and school performance: An examination of instructional leadership and organizational management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 591-613. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513151>
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. et Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Tan, C. Y., Gao, L. et Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469-490. <https://doi.org/10.1177/1741143220935456>

Pour citer cet article

Martel, L. et Lemieux, A. (2025). Les pratiques de leadership des directions d'école au service de l'apprentissage de la lecture : un état des lieux. *Formation et profession*, 33(2), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.961>