Le *leadership* en des temps incertains

Pratiques clés pour les chefs d'établissement aux États-Unis

Leadership in uncertain times. Fundamental practices for principals in the United States

El leadership en tiempos de incertidumbre. Prácticas fundamentales para los jefes de establecimiento en Estados Unidos

Rachel D. Roegman, Thomas Hatch et Carolyn Riehl

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2477>

DOI : 10.4000/ries.2477

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2012

Pagination : 45-54

ISBN : 978-2-85420-595-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Rachel D. Roegman, Thomas Hatch et Carolyn Riehl, « Le *leadership* en des temps incertains », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 60 | septembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2477> ; DOI : 10.4000/ries.2477

Le *leadership* en des temps incertains

*Pratiques clés pour les chefs d'établissement aux États-Unis*¹

Rachel D. Roegman
Thomas Hatch
Carolyn Riehl

LE LEADERSHIP EN DES TEMPS INCERTAINS ET COMPLIQUÉS

La gestion de l'environnement interne et externe

Aux États-Unis, les chefs d'établissement font face à des paradoxes persistants et à des exigences multiples qui les obligent à tenir simultanément des rôles souvent contradictoires. Ils doivent être des leaders qui conduisent le changement, être capables de créer des visions fortes qui permettent à leur établissement de faire des avancées significatives, mais ils doivent aussi pratiquer un *leadership* distribué et partager leurs responsabilités avec leurs collègues. Ils doivent également faire preuve d'efficacité et être capables de maîtriser l'ensemble des opérations fondamentales permettant de concevoir et de pérenniser des organisations complexes, tout en étant des *leaders* pédagogiques capables de faire en sorte que chacun puisse se concentrer sur le « cœur de métier » : enseigner et apprendre. En même temps, les chefs d'établissement doivent assurer un haut niveau de performance et de justice sociale, afin d'améliorer les résultats de tous les élèves, de réduire les écarts de performances entre les différents groupes d'élèves, et d'atténuer les effets des conditions économiques, politiques et sociales qui contribuent à créer des inégalités notables entre élèves de différentes origines, qu'elles soient ethniques, culturelles ou économiques.

À l'heure actuelle, aux États-Unis, les chefs d'établissement doivent de surcroît endosser ces responsabilités complexes dans un environnement particulièrement instable. Ils doivent faire face aux incertitudes économiques qui conduisent à des coupes importantes et à des changements imprévisibles en matière de financement. Ils doivent préparer la mise en œuvre imminente du nouveau *Common Core State Standards*² ainsi que les évaluations des élèves qui lui seront associées, le tout dès 2013-2014, dans quarante-cinq États et dans trois

1. Article traduit par Robert Elbaz et Ghislaine Matringe.

2. Référentiel d'État assurant un socle commun (NdT).

Territoires américains. Ils doivent également gérer les contraintes croissantes nées des nouveaux systèmes d'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement, évaluations qui les rendront directement responsables de l'amélioration éventuelle des performances des élèves lors de la passation de tests standardisés.

Cet environnement instable tout à la fois intensifie les contraintes et étend les exigences auxquelles les chefs d'établissement doivent faire face. Alors qu'ils n'étaient autrefois que des « *head teachers*³ » dont l'autorité reposait sur l'exemplarité, le *leadership* pédagogique semble aujourd'hui embrasser tous les aspects de la planification, de la prise de décision ainsi que de l'évaluation et des effets en retour liés à l'instruction. Les chefs d'établissement doivent notamment maîtriser des systèmes de gestion de données de plus en plus complexes, savoir utiliser ces données pour valider et orienter leur propre travail, et encourager la prise de décision reposant sur ces données dans leur établissement. Créer une vision – un exercice autrefois largement interne – doit aujourd'hui intégrer les exigences croissantes émanant du gouvernement fédéral, des États, des districts locaux et des pressions publiques, pour mettre en place des approches particulières et des histoires passionnantes qui aident les établissements à se singulariser dans un environnement de plus en plus compétitif. Ce faisant, les chefs d'établissement doivent tout à la fois jouer un rôle d'agents visant les objectifs définis par d'autres et d'entrepreneurs à l'origine de nouveaux efforts. « Promouvoir l'égalité et l'excellence », phrase autrefois générale et ambiguë évoquant des finalités de justice sociale, signifie aujourd'hui être responsable de l'atteinte d'objectifs spécifiques en matière de performances scolaires pour plusieurs sous-groupes d'élèves. Cela signifie aussi accepter les conséquences d'un échec, c'est-à-dire le transfert d'élèves vers d'autres établissements, la perte de son travail et, dans certains cas, la fermeture de son établissement.

Dans ce contexte, le travail du chef d'établissement semble parfois devenir un ensemble infini et impossible de tâches isolées les unes des autres. Au cours des dix dernières années, cependant, la recherche et les pratiques en matière de direction se sont unies autour de quelques idées clés susceptibles d'apporter un peu de clarté et de cohérence au travail du chef d'établissement. Plusieurs modèles différents de *leadership* ont particulièrement émergé, qui identifient un ensemble complémentaire de pratiques clés qui semblent être associées à des améliorations dans l'apprentissage. Parallèlement à ces modèles, un certain nombre d'études et d'approches sur cette question ont clairement montré qu'un *leadership* efficace ne dépend pas seulement de la bonne exécution d'une série de pratiques. Il est bien davantage une activité cognitive et sociale, dans laquelle les individus doivent comprendre ce qui les entoure de manière à agir efficacement. Simultanément, les inégalités persistantes en matière d'expériences

3. Directeur d'établissement (terme qui met l'accent sur les seules tâches administratives). Le terme « *headteacher* » est aujourd'hui remplacé par celui de « *principal* » aux États-Unis. Pour la commodité de la lecture, « principal » est traduit par « chef d'établissement » dans l'article. (NdIR)

et de résultats, à la maison comme à l'école, montrent que les finalités de la direction des établissements doivent s'étendre bien au-delà des cibles d'apprentissage et d'objectifs de performance qui définissent aujourd'hui le travail de nombreux chefs d'établissement aux États-Unis.

Modèles de *leadership* pour la direction d'établissement

Des travaux récents sur la direction d'établissement incluent des cadres généraux qui mettent en évidence les grandes lignes d'un *leadership* efficace, telles que l'approche définie par Heifetz pour résoudre des défis adaptatifs incertains (Heifetz, Linsky, & Grashow 2009) ainsi que les études traitant d'une grande variété de fonctions et de pratiques spécifiques. Dans un cas comme dans l'autre, ces travaux se résument à ce que font les chefs d'établissement ainsi qu'aux orientations, aux valeurs et aux convictions qui animent leur pratique (Riehl 2000). Trois études récentes, qui ont largement circulé aux États-Unis, se fondent sur les analyses quantitatives des pratiques de *leadership* et des résultats scolaires pour suggérer différents modèles, liés mais quelque peu différents. Ces modèles font apparaître une série de pratiques essentielles en matière de gestion de l'environnement interne des établissements. Robinson, Lloyd, and Rowe (2008) ont conduit deux méta-analyses portant sur les effets du *leadership* sur les résultats des élèves. Toutes deux font apparaître que plus les chefs d'établissement s'impliquent dans l'enseignement et l'apprentissage, plus ils sont susceptibles d'avoir un effet positif sur les résultats des élèves. Elles montrent aussi que les chefs d'établissement qui réussissent sont ceux qui se déplacent dans les classes et travaillent avec leur personnel sur le curriculum et les données relatives aux élèves. Ces mêmes chefs d'établissement fixent également des objectifs clairs pour leur établissement et gèrent des activités extrascolaires. Lorsque les objectifs à atteindre sont clairs et centrés sur l'instruction, les chefs d'établissement peuvent utiliser leurs ressources de façon stratégique. Il est remarquable que la moitié de ces études évalue le *leadership* sur l'ensemble de l'établissement et non sur la seule personne de son chef, aboutissant à la conclusion que la fréquence des pratiques relevant du *leadership* pédagogique importe plus que la ou les personnes mettant en œuvre ces mêmes pratiques.

Leithwood, Patten, et Jantzi (2010) ont utilisé les études portant sur 1 445 enseignants canadiens de 199 établissements pour explorer, selon quatre axes, leur conception de la relation entre *leadership* et apprentissage : l'axe rationnel, l'axe émotionnel, l'axe organisationnel et l'axe familial. Chaque axe comporte des points que les chefs d'établissement peuvent traiter et une série de pratiques qu'ils peuvent utiliser pour accroître leur efficacité.

L'axe rationnel concerne essentiellement les connaissances des membres du personnel et leurs compétences en matière de curriculum, de pédagogie et d'apprentissage, ensemble que l'on désigne souvent comme le noyau technique

de l'enseignement ; il comprend des éléments de culture d'établissement tels que l'accent mis, dans l'ensemble des locaux, sur la réussite scolaire (attente scolaire⁴) et sur le climat en matière disciplinaire.

L'axe émotionnel comprend des facteurs liés aux sentiments et à l'état d'esprit du personnel scolaire, tant individuellement que collectivement, tels que l'efficacité collective de l'équipe enseignante et la confiance instaurée entre les élèves, les parents et les collègues.

L'axe organisationnel couvre les dimensions qui captent traditionnellement l'attention des *leaders*, telles que les structures, les procédures et les politiques scolaires liées, par exemple, à la protection du temps de l'enseignement ou à la mise en place de communautés de formation professionnelle. Alors que Leithwood *et al.* n'ont pas mis en lumière d'effet véritablement probants de ces axes dans leur étude exploratoire, les pratiques associées au noyau pédagogique – comprenant les attentes scolaires et la discipline – ont, elles, fait apparaître un impact significatif sur la réussite scolaire des élèves.

Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu et Easton (2010) ont analysé les données collectées sur une période de quinze ans par le *Consortium on Chicago School Research*⁵, provenant de plusieurs centaines d'écoles élémentaires de Chicago. Se concentrant sur le fonctionnement interne des établissements et sur leurs communautés externes, Bryk *et al.* ont mis au point, testé et validé un cadre pour l'amélioration scolaire qui comprend quatre supports essentiels liés à la gestion de l'environnement interne : un système d'aide à l'enseignement cohérent, des compétences professionnelles, un climat d'apprentissage centré sur l'élève et un *leadership* scolaire. Dans cette étude, les chefs d'établissements les plus efficaces ont fait preuve d'un mélange de pratiques de *leadership* pédagogique et distribué. Comme *leaders* pédagogiques, les chefs d'établissement ont eu une influence sur les activités liées aux programmes d'enseignement, sur le recrutement et sur le développement professionnel. Ils ont également su utiliser leurs ressources de façon stratégique et construire des relations qui ont accru le *leadership* au sein de leur équipe pédagogique. Toutefois, Bryk *et al.* ont également montré qu'une défaillance d'un support quelconque pouvait, au fil du temps, miner les efforts de changement dans les autres domaines. La cohérence entre les supports était essentielle à l'amélioration de l'établissement.

Alors que les pratiques associées à la gestion de l'environnement externe n'ont pas reçu autant d'attention que celles destinées à gérer l'environnement interne, les trois modèles de *leadership* ont également mis l'accent sur l'importance du travail des chefs d'établissement hors les murs. En général, la gestion

4. « *Academic press* » dans le texte : les enseignants s'attendent, avec constance et avec force, à ce que leurs élèves s'investissent dans leur travail et fassent tout leur possible pour réussir. L'accent est mis non sur les résultats, ce qui pourrait à l'inverse avoir un effet négatif sur la réussite des élèves, mais sur la compréhension et sur la progression. (NdT)

5. Consortium sur la recherche scolaire de Chicago. (NdT)

de l'environnement externe se réfère aux efforts en vue de trouver des ressources et de développer un réseau de soutien pour l'école, en créant des connexions et des alliances quand cela est possible, et en servant de « tampon » capable d'atténuer les exigences problématiques lorsque cela s'avère nécessaire (Hatch, 2009). En cohérence avec l'accent mis sur la gestion de l'environnement externe, l'une des cinq dimensions du *leadership* définies par Robinson, Lloyd, and Rowe (2008) qui ont eu des effets positifs sur les résultats des élèves est la mise en place d'un environnement ordonné et encourageant. Il s'agit non seulement du caractère ordonné des bâtiments scolaires mais également de la protection de l'équipe pédagogique contre les pressions extérieures, y compris celles de l'administration et des parents, tout spécialement au lycée. On peut ajouter que la dimension liée aux ressources stratégiques montre le rôle central des chefs d'établissement dans la gestion de l'environnement externe, notamment en termes d'effectifs et de capacité d'embaucher les enseignants de leur choix.

Parmi les quatre axes définis par Leithwood, Patten et Jantzi (2010)⁶ décrits plus haut, l'axe familial était directement lié à la façon dont le chef d'établissement gère l'environnement externe, mettant en lumière des approches par lesquelles les établissements peuvent être capables de modifier certains aspects liés au contexte familial des élèves, comme l'éducation parentale ou l'aide au travail scolaire. Dans leur analyse, les auteurs se concentrent sur l'aide d'un adulte à domicile pour le travail scolaire, et l'accès à un ordinateur à la maison. Ce sont là des domaines où les établissements peuvent avoir un impact sur les familles, et les résultats de ces deux pratiques ont apporté la preuve de leur réelle efficacité, lorsque les chefs d'établissement les développent par leur *leadership*. Mais il s'agit aussi de l'axe auquel les chefs d'établissement consacrent le moins de temps et d'énergie.

Les analyses de données provenant d'écoles élémentaires de Chicago, conduites par Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu et Easton (2010), ont également mis en lumière différentes approches utilisées par les chefs d'établissement pour gérer l'environnement externe, et liées à des résultats scolaires positifs. Le dernier de leurs cinq supports essentiels à la réussite scolaire est la force des liens qui unissent les parents, la communauté et l'école. En particulier, les chefs d'établissement efficaces ont su protéger leur école, leur personnel et leurs élèves des conditions externes qui pourraient les distraire. Ils ont également su construire des relations qui ont favorisé le *leadership* chez les parents d'élèves ainsi qu'au sein de leur communauté. Comme nous l'avons relevé plus haut, ces cinq supports doivent fonctionner en harmonie afin de permettre aux établissements de jouer leur rôle. Les quatre supports centrés sur les exigences internes de l'établissement peuvent être affaiblis si le chef d'établissement ignore ou néglige les exigences externes.

6. Voir pages 47-48.

Dans ces modèles de *leadership*, trois conclusions clés émergent des études sur les pratiques des chefs d'établissement efficaces : se concentrer sur l'enseignement est nécessaire mais non suffisant ; la capacité du chef d'établissement à gérer à la fois les environnements interne et externe est également décisive pour assurer la réussite des établissements ; enfin, le travail d'amélioration de l'école ne relève pas obligatoirement du seul chef d'établissement mais aussi de celui du *leadership* scolaire au sens large.

LE LEADERSHIP COMME APTITUDE À CRÉER DU SENS

Non contentes de spécifier ce que les *leaders* doivent faire, les recherches récentes ont également fourni de nouvelles perspectives sur les raisons pour lesquelles les chefs d'établissement agissent comme ils le font. Au lieu de présenter la prise de décision des principaux comme un processus rationnel linéaire, l'accent mis sur la création de sens met en lumière la nature contextuelle du *leadership* et la façon dont les chefs d'établissement organisent des événements pour en dégager le sens à travers des cadres de référence préexistants. Ce nouvel intérêt pour le *leadership* considéré comme une activité cognitive se concentre sur la façon dont les chefs d'établissement interprètent des situations complexes et prennent des décisions difficiles à la lumière de pressions croissantes, internes et externes. De ce point de vue, le *leadership* implique des processus continus d'interprétation et de communication dans des contextes spécifiques. Parallèlement, les enquêtes portant sur la création de sens étudient les différentes façons dont les chefs d'établissement dégagent du sens à partir des nombreuses conditions, directives et complexités qui les entourent, et évaluent l'impact que leurs propres interprétations peuvent avoir sur leur personnel. Par exemple, Spillane, Reiser et Reimer (2002) ont étudié le *leadership* dans un cadre cognitif et en ont conclu que les variations dans la façon dont les *leaders* mettent en œuvre une politique donnée ne se produisent pas seulement parce que ces chefs d'établissement réagissent à ces politiques de manière différente, mais aussi parce qu'ils comprennent ces politiques de façon différente.

L'étude croisée que Coburn (2005) a réalisée dans deux écoles élémentaires californiennes fournit un bon exemple de chefs d'établissement engagés dans une création de sens tout en gérant l'environnement interne de l'école. Cette étude s'est déroulée au cours d'une période de transition dans la politique de la Californie en matière d'apprentissage de la lecture, qui a conduit à envoyer des messages multiples et parfois contradictoires en direction des chefs d'établissement et des enseignants autour des thèmes des curricula, des référentiels et des évaluations. Coburn a montré que la pratique de *leadership* de chaque chef d'établissement était façonnée aussi bien par sa propre interprétation du sens des directives, que par l'interprétation qu'il en donnait aux enseignants. Les deux chefs d'établissement avaient des conceptions différentes de l'apprentissage

de la lecture, fondées sur leur propre expérience d'enseignant. Ils avaient également une compréhension différente de la façon dont les enseignants se forment. Leurs connaissances et leurs convictions en matière d'apprentissage de la lecture et de formation des maîtres ont influencé la façon dont ils ont réagi à la nouvelle politique d'apprentissage de la lecture. Par exemple, l'un éloignait ou mettait à distance ses enseignants des nouvelles exigences de cette politique en achetant des supports supplémentaires favorisant une approche alternative de l'apprentissage de la lecture, limitant ainsi l'accès des enseignants au nouveau curriculum et au développement professionnel qui lui était associé. L'autre présentait la nouvelle approche de la lecture comme l'un des outils que les enseignants pouvaient utiliser pour se conformer au référentiel d'État, conception que les enseignants ont reprise à leur compte au cours de conversations formelles et informelles.

De même, la recherche conduite par Riehl (2000) sur la littérature relative aux pratiques administratives inclusives met en lumière la création de sens en s'intéressant à la façon dont les chefs d'établissement prennent appui sur leur autorité personnelle pour mettre en place une approche des problèmes de diversité partagée par leur équipe enseignante. Par exemple, les chefs d'établissement encouragent un éventail de pratiques allant des cérémonies officielles et des relations publiques à la gestion de conflits pour aider à influencer la façon dont les enseignants envisagent l'inclusion d'élèves handicapés dans une classe. La promotion d'un discours démocratique est une pratique clé que les chefs d'établissements efficaces peuvent utiliser pour faire sens, dans la mesure où les enseignants sont plus susceptibles d'accepter les nouvelles implications qui sous-tendent les nouvelles politiques, telles que le décroisement⁷, lorsqu'ils sont associés à la création de ces implications par un dialogue participatif.

LEADERSHIP ET JUSTICE SOCIALE

Alors que la recherche portant sur la création de sens vise à explorer le travail d'un large éventail de chefs d'établissement, la recherche récente et les développements dans la politique éducative des États-Unis ont également permis de mieux appréhender un sous-groupe particulier de chefs d'établissements, ceux qui conçoivent leur rôle comme celui de garant de la justice sociale. À l'heure actuelle, tous les chefs d'établissement aux États-Unis font face à des exigences fédérales enjoignant de traiter la question de l'équité, comme le programme *No Child Left Behind*⁸ qui appelle à réduire les disparités fondées sur la couleur de peau et la classe sociale dans les résultats scolaires. Toutefois, ces politiques reviennent à associer équité et réduction ou élimination des

7. « *Detracking* » dans le texte : politique administrative et pédagogique visant à faire sortir les élèves d'une trajectoire *a priori* balisée par leur environnement socioculturel, leurs résultats ou leur handicap éventuel. (NdT)

8. *No child left behind* : « aucun enfant laissé pour compte ». (NdT)

disparités en matière de réussite aux tests standardisés. Par contraste, certains mouvements plus récents en faveur de l'équité ont émergé dans le *leadership* administratif, y compris dans le *leadership* transformatif, qui s'organisent autour d'un objectif de justice sociale. Ces chefs d'établissement vont au-delà du but premier qui consiste à combler le fossé lors de ces tests ou à redistribuer les ressources en direction des groupes marginalisés. Ils conçoivent plutôt leur rôle de chef d'établissement comme faisant partie d'un changement sociétal plus vaste. Cela contraste avec les perspectives qu'offrent les écoles publiques aux États-Unis, qui jouent depuis longtemps le rôle d'institutions « sédimentaires » contribuant à la reproduction des normes et des inégalités sociétales. Ainsi, ces chefs d'établissement prennent la responsabilité de traiter la multitude des problèmes d'équité qui affectent les élèves et leurs familles dans et hors de l'école, y compris la pauvreté et la discrimination au sein même des communautés. Les *leaders* transformatifs sont ceux qui tendent à traiter explicitement les problèmes de justice et de démocratie dans tous les aspects de leur travail, situant l'éducation dans un contexte social plus large et accentuant le rôle potentiel des écoles comme agents du changement (Shields, 2010).

Par exemple, Brown, Benkovitz, Muttillio et Urban (2011) ont mené une étude sur vingt-quatre écoles élémentaires dites « *Honor Schools of Excellence* » (reconnues par l'État pour leurs excellents résultats scolaires), en partie pour déterminer les stratégies de *leadership* efficaces pour combler le fossé entre les résultats scolaires d'élèves appartenant à des groupes ethniques différents. Après avoir conduit des audits quantitatifs concernant l'équité afin d'identifier les écoles présentant de petits écarts, des visites sur site et des entretiens semi-structurés ont été utilisés pour identifier les pratiques de *leadership* employées par les chefs d'établissement de ces écoles. Dans cette étude, Brown *et al.* font la démonstration de la possibilité de diriger en vue d'obtenir l'excellence et l'équité, en prenant appui sur trois différences clés : développer une compréhension partagée de l'instruction par l'intermédiaire du *feed-back* et du développement professionnel ; attendre l'excellence de la part de tous les élèves ; enfin, reconnaître et célébrer la réussite scolaire. Alors que cette conception évolutive du *leadership* transformatif repose sur une base empirique restreinte, ceux qui cherchent à remettre en question les structures dominantes du pouvoir font valoir qu'il s'agit là d'une approche fondée sur l'impératif moral de traiter le problème de l'injustice plutôt que sur les seules conclusions d'études portant sur l'efficacité.

QUELQUES RÉFLEXIONS FINALES

Les exigences qui pèsent sur les chefs d'établissement aux États-Unis aujourd'hui vont s'intensifiant. Le *leadership* est perçu de plus en plus comme un concept en expansion, englobant toujours davantage de fonctions et de tâches et concernant toujours plus de personnes, tout en restant vigilant sur la

qualité et l'équité dans la réussite scolaire et, plus prosaïquement, sur les fondamentaux de l'apprentissage tels qu'ils apparaissent dans les résultats aux tests standardisés. Ces changements trouvent un écho dans la nouvelle politique, les nouvelles exigences et les nouvelles pratiques mises en œuvre pour la formation et la certification des chefs d'établissement. Ainsi, sur l'ensemble du territoire des États-Unis, le département de l'éducation de chaque État met en place des normes et des référentiels portant sur le *leadership*, tout en modifiant ou en complétant les techniques d'évaluation de ceux qui se destinent à cette carrière. Les évaluations actuelles ont été étendues en ajoutant de nouveaux éléments, comme ceux qui, à New-York, mesurent les compétences et les connaissances des candidats en matière d'analyse de données, d'observation en classe et de besoins d'apprentissage de diverses catégories d'élèves. De surcroît, de nouveaux programmes destinés aux chefs d'établissement, comme *New Leaders for New Schools*⁹ et la *New York City's Leadership Academy*¹⁰ s'emploient à créer des alternatives aux programmes traditionnels que dispense l'université. Avec la mise en œuvre du *Common Core State Standards*¹¹ pour le curriculum de 2013-14 et celle des procédures d'évaluation des performances des nouveaux enseignants et des nouveaux chefs d'établissement, qui seront pilotées à travers tout le pays, nous pouvons d'ores et déjà dire que les conditions de travail des chefs d'établissement ne sont guère susceptibles de se stabiliser dans un avenir proche.

Référentiels, évaluations et modes de formation concourent à faire du *leadership* une activité à la fois cognitive et pragmatique : en effet, les chefs d'établissement doivent activement faire sens des environnements interne et externe de leur établissement, tout comme ils doivent s'engager pour cela dans des pratiques spécifiques. Cependant, par-delà les aspects cognitifs et pragmatiques, le *leadership* transformatif exige aujourd'hui de la passion et un attachement profond à certaines valeurs. Le simple fait de comprendre le besoin que nous avons de chefs pragmatiques et passionnés peut être le point de départ d'une réflexion sur la formation au *leadership* et au développement professionnel, qui permettra aux nouveaux chefs d'établissement de faire face aux exigences de plus en plus étendues et de plus en plus intenses auxquelles ils sont soumis. Comme Darling-Hammond *et al.* (2007) l'ont montré dans leur étude sur les programmes de formation au métier de chef d'établissement, les programmes exemplaires consacraient une attention toute particulière au recrutement et à la sélection de candidats ayant un attachement viscéral aux valeurs fondamentales, ainsi que des qualités de *leadership*. Ces mêmes programmes faisaient preuve de cohérence entre leurs contenus et la pertinence des attentes en matière de *leadership*, et offraient aux candidats des opportunités significatives de s'approprier des pratiques complexes de *leadership*. Ces nouvelles

9. *New Leaders for New School* : « de nouveaux chefs d'établissement pour de nouvelles écoles ». (NdT)

10. *New York City's Leadership Academy* : « Académie des chefs d'établissement de la ville de New-York ». (NdT)

11. Voir note 2. (NdIR)

conceptions du *leadership*, ainsi que les supports mis en place pour aider les individus à les acquérir et à les pratiquer, sont essentiels pour définir et pour favoriser l'émergence, aux États-Unis, de la prochaine génération de leaders éducatifs dévoués et accomplis.

BIBLIOGRAPHIE

BROWN K. M., BENKOVITZ J., MUTTILLO A. J., & URBAN T. (2011) : Leading schools of excellence and equity: Documenting effective strategies in closing achievement gaps. *TC Record*, 113(1), 57-96.

BRYK A. S., SEBRING P. B., ALLENSWORTH E., LUPPESCU S., & EASTON J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago : The University of Chicago Press.

COBURN C. E. (2005) : Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.

DARLING-HAMMOND L., LAPOINTE M., MEYERSON D., ORR M. T., and COHEN C. (2007) : *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA : Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

HATCH T. (2009) : *Managing to change: How schools can survive (and sometimes thrive) in turbulent times*. New York : Teachers College Press.

HEIFETZ R. A., LINSKY M., & GRASHOW A. (2009) : The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization. Cambridge, MA : Harvard Business Press.

LEITHWOOD K., PATTEN S. & JANTZI D. (2010) : Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.

RIEHL C. (2000) : The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Education Research*, 70(1), 55-81.

ROBINSON V. M., LLOYD C. A. & ROWE K. J. (2008) : The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

SHIELDS C. M. (2010) : Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.

SPILLANE J. P., REISER B. J. & REIMER T. (2002) : Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.