

# **Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves**

**Des réponses issues des écrits scientifiques et professionnels**

Document présenté au

Programme de soutien à l'école montréalaise  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

**Jean Archambault**

**France Dumais**

Jean Archambault, Ph.D., professeur  
Directeur de la recherche

France Dumais, M.A. (Ps.)  
Professionnelle de recherche

**Université de Montréal**  
**Département d'administration et fondements de l'éducation**

© 2011 Université de Montréal

## INTRODUCTION

Depuis déjà quelques années, nous poursuivons des travaux de recherche et de développement sur la direction d'une école en milieu défavorisé, en collaboration avec le Programme de soutien à l'école montréalaise. Ces travaux visent à décrire et à mieux comprendre en quoi consiste diriger une école de milieu défavorisé sur l'île de Montréal, et à identifier les besoins de développement professionnel des directions qui œuvrent dans ces milieux ainsi que les façons de mieux répondre à ces besoins (Archambault et Harnois, 2008; Archambault, Garon et Harnois, 2010).

Dans le cadre de ces travaux, nous avons été amenés à revoir la littérature scientifique sur les écoles efficaces en milieu défavorisé (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006). En effet, bien que la relation entre le niveau socioéconomique et la réussite scolaire des élèves soit bien établie, il existe des écoles de milieu défavorisé où la réussite scolaire est comparable sinon meilleure à celle d'écoles de milieux plus favorisés. Ces écoles, dont les résultats se situent à des niveaux supérieurs à ceux attendus en milieu défavorisé, sont dites performantes.

Des chercheurs se sont intéressés à ces écoles et ont identifié des caractéristiques liées à ces niveaux élevés de réussite (Archambault et Harnois, 2006). Parmi celles-ci, ils ont remarqué que dans une école performante, l'équipe-école entretient des attentes élevées à l'égard des élèves. En effet, plusieurs recherches montrent que des écoles en milieu défavorisé qui ont maintenu des attentes élevées de réussite ont amélioré de façon significative les performances des élèves et l'efficacité de leur établissement. Cela dit, les attentes élevées doivent se combiner à d'autres caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé pour parvenir au succès (par exemple, une vision claire et partagée; l'environnement; l'apprentissage est la priorité; un leadership moral, éthique, de justice sociale).

À l'occasion de présentations de ces caractéristiques à des directions d'écoles, certaines d'entre elles nous ont posé des questions pertinentes et nous ont demandé de préciser ce que signifiait « entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves ». Nous avons donc regardé la littérature scientifique et professionnelle sur le sujet et nous avons produit ce document en collaboration avec le Programme de soutien à l'école montréalaise.

Voici donc des énoncés et des questions-réponses sur les attentes élevées, à l'intention des directions d'écoles primaires et secondaires en milieu défavorisé. La liste des références

bibliographiques d'où sont tirées ces réponses étant exhaustive, elle apparait dans un document à part. Plusieurs de ces références apparaissent à la fin du présent document.

## Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves

### Des attentes élevées dans les écoles en milieu défavorisé, qu'est-ce que ça signifie?

Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves signifie croire fermement que tous les élèves, sans exception, peuvent s'améliorer et réussir, et croire que la direction et le personnel de l'école ont les capacités pour faire en sorte que cela se produise (Center for Public Education, 2005; Kannapel, Clements, Taylor et Hibpsman, 2005).

Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves signifie par exemple que la direction et le personnel de l'école bannissent de leur vocabulaire les expressions comme « il ou elle n'est pas capable » ou « il n'y a rien à faire avec lui ou elle », qu'ils entretiennent l'idée que les élèves peuvent apprendre et qu'ils vont réussir et qu'ils les placent dans des situations d'apprentissage leur permettant d'apprendre et de réussir, ou encore qu'ils ne perdent pas l'espoir devant un élève et qu'ils cherchent l'aide des collègues et des ressources disponibles lorsque survient une difficulté qu'ils n'arrivent pas à surmonter.

### Avoir des attentes élevées mais des exigences réalistes

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001, 2006), il est écrit que :

L'école doit permettre à chaque élève d'acquérir la meilleure formation et d'atteindre le plus haut degré de réalisation possible. Cela suppose un encadrement rigoureux des élèves, une progression des situations d'apprentissage bien calibrée et **des exigences élevées, mais réalistes**, pour chaque cycle d'apprentissage. (...). Dans cette perspective, les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles. Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 4)

La réussite revêt également un autre sens qui réfère (sic) à des défis personnels à relever. Vue sous cet angle, la notion de réussite s'adresse à tous les élèves, ceux qui sont très talentueux comme ceux qui éprouvent des difficultés, petites et grandes. Chacun doit avoir confiance d'être l'acteur principal de son projet de formation, se donner des objectifs personnels afin de surmonter ses limites, de développer ses forces et de **dépasser si possible les attentes établies**. La réussite à la mesure de chacun, c'est en somme l'actualisation de ses rêves. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 9)

Il ressort de ces extraits du Programme que les écoles québécoises doivent avoir des attentes élevées à l'égard de tous les élèves mais qu'elles doivent soutenir des exigences réalistes qui

permettent à chacun des élèves de relever des défis différents et de se dépasser personnellement en vue de réussir.

Cela dit, avoir des exigences réalistes et différencier l'enseignement-apprentissage ne signifient pas avoir des attentes diminuées à l'égard des élèves peu performants, ou à l'égard des élèves pauvres, des minorités visibles et ethniques, des filles, etc. (Bananuka, 2009; Haycok, 2001). On verra plus loin que les directions ont un rôle majeur à jouer dans la transmission et le partage d'une culture d'attentes élevées à l'égard de tous les élèves. On verra également que les enseignants peuvent identifier leur niveau d'attentes à l'égard de chacun de leurs élèves puis, le cas échéant, utiliser des stratégies simples de communication pour élever le niveau d'attentes envers ceux pour qui ils auraient des attentes diminuées, en vue de traiter équitablement ces élèves par rapport aux autres élèves plus performants.

### **Quelles sont les caractéristiques des exigences réalistes?**

Des exigences réalistes sont des exigences calibrées qui amènent chaque élève à relever des défis, des exigences claires, explicites et concrètes en termes de ce que l'élève doit savoir (connaissance) et de ce qu'il doit être capable de faire (capacité, compétence) dans une situation d'apprentissage, ainsi que des objectifs à atteindre, des exigences qui se basent sur de l'information et des données pertinentes et valides (p.ex. des échantillons de travaux scolaires, des scores aux tests, des portfolios) (Stipek, 2002).

### **Dans quel esprit doit-on maintenir des attentes élevées?**

Maintenir des attentes élevées vis-à-vis de tous et croire (ou avoir la conviction) que tous peuvent apprendre relèvent d'une vision de l'éducation qui met l'apprentissage et l'enseignement en priorité et qui vise aussi la réussite scolaire, dans un esprit d'équité et de justice sociale<sup>1</sup>. Diriger une école en milieu défavorisé avec une telle vision éducative représente un défi majeur (Archambault et Garon, 2010).

### **Qu'est-ce qui pourrait expliquer les faibles résultats des élèves en milieu défavorisé?**

---

<sup>1</sup> Après examen de la littérature sur le concept de « justice sociale », Archambault et Harnois (2009) suggèrent la définition suivante:

La justice sociale repose sur l'équité dans les systèmes et dans les structures politiques, économiques et sociales, particulièrement en ce qui a trait à l'exercice du pouvoir, au partage des richesses et des ressources et à la reconnaissance de la diversité sous toutes ses formes.

La justice sociale met l'accent sur des valeurs morales d'égalité, de justice, de démocratie, d'équité et de respect et sur la pleine et entière participation de tous. (p. 8)

Tenir un discours axé sur le déficit consiste à alléguer que les personnes pauvres ou d'autres communautés ethniques ont des capacités limitées (cognitives, sociales ou autres, par exemple, les enfants pauvres seront incapables d'étudier jusqu'à l'université; il y a des enfants qui ne sont pas faits pour les études; les Haïtiens ne sont pas bons en mathématiques; les parents s'occupent mal de leurs enfants qui arrivent le ventre vide à l'école; cet enfant est pauvre, donc il agit comme un pauvre). Un tel discours est décrié par plusieurs (Lyman et Villani, 2004; Portelli, Shields et Vibert, 2007; Valencia, 2007) car il émanerait de fausses croyances, de préjugés ou d'étiquettes perpétuant les inégalités sociales et le racisme (Deniger, 2009; Duru-Bellat, 2008).

Un autre exemple de ce discours axé sur le déficit dépeint les enfants pauvres comme des enfants à qui il manque quelque chose et qui sont à risque à cause de leurs manques (Archambault, 2010). Quand ils entrent à l'école, ils ne savent pas ceci ou cela, ils ne connaissent pas leurs couleurs, ne savent même pas comment tenir un livre, n'ont pas appris à bien se comporter, ils manquent de culture générale parce qu'ils ont eu peu d'expériences, leur langage est déficitaire, leurs besoins affectifs ne sont pas comblés puisque leurs parents, qui manquent d'habiletés parentales, ne s'occupent pas bien d'eux, etc. Peut-être n'ont-ils pas appris tout ce qu'on voudrait qu'ils aient appris avant d'arriver à l'école. Mais le discours axé sur le déficit ne tient pas compte des forces des élèves. L'école les accueille avec leurs manques et elle éprouve de grandes difficultés à exploiter leurs forces. Reconnaissons que croire que parce que ces enfants n'ont pas appris ce qu'on voudrait qu'ils apprennent, ils n'ont pas appris, est erroné et relève du préjugé.

Un tel discours pourrait expliquer les faibles résultats des élèves en milieu défavorisé. En effet, les enfants en viendraient à croire qu'ils sont incapables de réussir parce que certaines directions d'école, certains **enseignants** ou certains autres agents d'éducation pensent ainsi. Ceux-ci devraient admettre leurs fausses croyances dans la visée de l'équité et de la justice sociale et mettre en valeur les forces et les apprentissages de ces élèves.

### **Quelles approches de leadership proposent des attentes élevées et des croyances positives?**

Les approches de leadership transformatif (ou de justice sociale) proposent des valeurs et des croyances justes et équitables à l'égard du potentiel de réussite des élèves (Shields, 2003, 2004, 2010). Ces approches de leadership proposent une vision qui met en évidence la croyance selon laquelle tous les élèves peuvent apprendre et peuvent réussir, et elles misent sur des

attentes élevées. Elles amènent les systèmes d'éducation (et les acteurs qui en font partie) à identifier leurs fausses croyances et leurs attitudes négatives vis-à-vis du potentiel d'apprentissage des élèves en milieu défavorisé (qui transparait entre autres dans leur discours axé sur le déficit, comme nous l'avons décrit ci-dessus). Elles les encouragent à transformer celles-ci en valeurs positives (par exemple, l'équité) et en croyances positives (p.ex. « Tous les élèves peuvent apprendre »). Mais attention. Il ne s'agit pas simplement de transformer le négatif en positif. Il s'agit de remplacer une fausse croyance par une plus vraie. Croire que certains élèves ne peuvent pas apprendre est une fausse croyance. Croire que tous les élèves peuvent apprendre est une croyance vraie. Une expérience à la CSDM a déjà démontré qu'il était possible de montrer à lire minimalement à des élèves déficients intellectuels moyens. Si cela est possible, tous les autres élèves peuvent apprendre.

La direction et le personnel de l'école adhèrent à des croyances positives et vraies envers tous les élèves quand, par exemple, ils croient que les élèves de milieu défavorisé, dans leur ensemble, ont les mêmes capacités, le même potentiel pour réussir que les élèves de milieux plus favorisés et ce, quel que soit leur genre ou leur communauté ethnique, ou quand ils évitent d'exclure un élève sur la base de son genre, de sa communauté ethnique, de sa religion, de ses préférences ou de ses difficultés, ou encore quand ils combattent la ségrégation des élèves et entre les élèves.

### **Comment instaurer et communiquer une culture et un climat d'attentes élevées dans l'école?**

Pour atteindre le succès, il est primordial que la direction d'école, les enseignants, le personnel, les parents et les élèves partagent une culture d'attentes élevées et entretiennent un climat sain et positif. Une culture partagée d'attentes élevées (Al-Fadhli et Sing, 2007; Muijs, Harris, Chapman, Stoll et Russ, 2004) signifie que les normes, les valeurs, les croyances, les traditions et les rites inhérents aux attentes élevées font l'objet d'un consensus dans toute la communauté scolaire. Un climat sain (School Improvement Resource Center, 2009; Tableman et Herron, 2004) signifie que les pratiques pédagogiques (à l'échelle de la classe) et les relations interpersonnelles de la direction, du personnel, des parents et des élèves (à l'échelle de l'école) sont empreintes de respect, de sécurité et de discipline et qu'elles favorisent l'apprentissage.



La direction forge une culture et un climat d'attentes élevées dans son école quand elle favorise la transmission d'un message unique et cohérent sur le sujet (Education Alliance (The), non daté) et quand elle transmet ses attentes élevées dès l'étape de l'accueil du nouveau personnel (Craig, Butler, Cairo, Wood et al., 2005). Son rôle de leader consiste à :

- communiquer des attentes fortes du potentiel de réussite de tous les élèves et des enseignants;
- communiquer une vision claire pour l'école, mettre des standards élevés par rapport à l'apprentissage des élèves, et proposer des exigences claires aux enseignants pour atteindre les objectifs d'apprentissage;
- énoncer de façon explicite les exigences du réseau scolaire en ce qui concerne les évaluations ministérielles. (Burkett, 2006)
- intervenir dans les situations où quelqu'un manifeste des attentes diminuées à l'égard des élèves ou exprime une croyance à l'effet qu'un élève ou un groupe d'élèves ne peuvent pas apprendre;
- inclure dans sa supervision et son accompagnement professionnel la croyance en la réussite de tous et la manifestation d'attentes élevées comme objets de soutien aux enseignants.

Donnons pour exemple une direction qui fait transmettre le message suivant partout dans son école : « Nous évitons et nous combattons les préjugés et les fausses croyances à l'égard des élèves et de leurs familles en réagissant et en intervenant lorsque nécessaire et en participant à la diffusion d'informations justes à l'égard du genre, des communautés ethniques, des religions, des difficultés. De plus, nous entretenons des attentes élevées à l'égard de tous nos élèves ».

### **Des attentes élevées de qui et à l'égard de qui?**

Dans une école, les attentes élevées s'établissent autant à l'égard de soi-même qu'à l'égard des autres (Center for Public Education, 2007). Conséquemment, la direction d'école peut servir de modèle en établissant des attentes élevées vis-à-vis d'elle-même, et elle établit des attentes élevées à l'égard de son personnel. Les enseignants maintiennent des attentes élevées à l'égard d'eux-mêmes et de leurs élèves. Ces attentes élevées sont un aspect important d'une pratique professionnelle compétente. Enfin, les élèves apprennent à avoir des attentes élevées vis-à-vis d'eux-mêmes et à en avoir à l'égard des adultes autour d'eux.

Les parents et les membres de la communauté peuvent aussi collaborer à la réussite scolaire en ayant des attentes élevées à l'endroit de leurs enfants.

### **Des attentes élevées qui portent sur quoi ? La réussite? Quelle réussite?**

Un des facteurs d'une école performante consiste à « placer l'apprentissage des élèves en priorité ». Il est donc important de faire porter les attentes élevées sur l'apprentissage et de soutenir les élèves en ce sens.

(Les) attentes élevées sont fonction de ce que les élèves savent, et portent davantage sur leur processus d'apprentissage que sur des contenus prédéterminés (...) l'on se doit de soutenir les élèves dans leur apprentissage et d'intervenir directement sur ce processus d'apprentissage. (Archambault et Harnois, 2006, p. 2-3)

En vue d'une amélioration constante des élèves vers la réussite, le soutien et les interventions scolaires pourront porter sur les capacités cognitives et les performances scolaires (Al-Fadhli et Sing, 2007), sur les comportements ainsi que sur les capacités sociales et émotionnelles des élèves (Norwood, 2002).

### **Comment communiquer des attentes élevées à tous les élèves dans la classe, et améliorer la réussite des élèves moins performants?**

Un enseignant expert possède plusieurs caractéristiques dont celle de croire que tous les enfants de milieu défavorisé peuvent réussir (Haberman, 2005). Or, il pourrait arriver qu'un enseignant se comporte différemment à l'endroit des élèves selon que ceux-ci sont peu performants ou très performants (par exemple, le nombre d'interactions de l'enseignant varie selon l'élève, le niveau de détail dans les rétroactions de l'enseignant varie selon l'élève, le nombre de questions posées varie, l'enseignant sourit plus ou moins à chaque élève). Ces comportements différenciés, la plupart du temps inconscients, ont des effets directs sur l'apprentissage et ils peuvent agrandir l'écart entre les élèves peu performants et très performants (Kuklinsky et Weinstein, 2000). Ils peuvent aussi amener des élèves à se désintéresser voire à décrocher de l'école. (Haycock, 2001).

Dans un tel cas, l'enseignant élèvera son niveau d'attentes envers les élèves pour qui il a des attentes diminuées en révisant ses niveaux d'exigence et en communiquant des attentes élevées. La communication d'attentes élevées en classe (Marzano, 2010) peut s'opérer selon les cinq étapes suivantes:

- 1<sup>ère</sup> étape : l'enseignant identifie son niveau d'exigences à l'endroit de chaque élève.
- 2<sup>e</sup> étape: il identifie le traitement différencié envers les élèves pour qui il a des attentes et des exigences diminuées.
- 3<sup>e</sup> étape: il s'assure de valoriser et de respecter verbalement et non verbalement les élèves pour qui il a des attentes diminuées (p.ex. il blague avec eux, il leur sourit).

4<sup>e</sup> étape : il pose des questions aux élèves pour qui il a des attentes diminuées (p.ex. il utilise des incitatifs pour donner aux élèves une occasion de répondre à la question).

5<sup>e</sup> étape: quand les élèves pour qui il a des attentes diminuées ne répondent correctement ou complètement à une question, il continue de leur venir en aide.

Les actes de communication ci-dessus témoignent entre autres d'une croyance positive de la part des enseignants, à savoir que l'on évite de diminuer les attentes et les exigences ou de simplifier les situations d'apprentissage devant un élève en difficulté; on augmente plutôt l'aide et le soutien que l'on lui accorde.

### **Quels sont les impacts réels des attentes élevées dans les écoles en milieu défavorisé? Quels sont les impacts réels des fausses croyances, des attentes diminuées et des préjugés?**

Les chercheurs Rosenthal et Johnson (1968) ont été les premiers à démontrer de façon expérimentale que les attentes des enseignants influencent directement la performance des élèves. Ils ont donné à ce phénomène le nom d'« effet Pygmalion ».

Voici d'autres résultats récents de la recherche sur les attentes élevées en éducation:

- dans les écoles où le climat est meilleur, les élèves réussissent mieux, ils ont des notes plus élevées, ils s'engagent davantage, ils ont un taux de présence plus élevé, ils ont des attentes plus élevées, etc. (Peterson, 2002)
- les attentes des enseignants ont des effets significatifs mais modestes sur la performance des élèves; les élèves plus jeunes sont plus vulnérables aux effets des attentes des enseignants que les élèves plus âgés. (Good et Brophy, 2000)
- les enseignants de quatre écoles performantes en milieu urbain défavorisé du Delta du Mississippi ont basé leurs attentes sur les capacités des élèves plutôt que sur les caractéristiques personnelles des élèves; la culture d'attentes élevées dans les écoles a eu un impact significatif sur les perceptions, les motivations et les modes d'évaluation et de classement des enseignants. (Al- Fadhli et Sing, 2007)
- les enseignants des écoles performantes ne réduisent pas les attentes quand les élèves vivent des situations difficiles. Au contraire, ils changent leurs pratiques avec l'attitude « faire tout ce qu'il faut » (Lein, Johnson, et Ragland, 1996).
- « Les directions ont souligné l'importance de rejeter les fausses croyances et les préjugés sur des sujets divers – les caractéristiques des milieux défavorisés, les parents, les élèves en difficulté d'apprentissage, la capacité d'apprendre des élèves, la pédagogie, etc. (...) Les directions réaffirment la nécessité de travailler sur ces fausses croyances et ces préjugés (...). Les directions indiquent qu'elles doivent intervenir et développer une meilleure compréhension de l'équipe-école face à la réalité des familles afin de défaire les préjugés (...). Une direction fait mention de l'importance de s'associer à des organismes du milieu qui connaissent bien les caractéristiques du milieu ». (Archambault et Harnois, 2008, p.112, 121).

- Les élèves à risque ont plus de motivation à rester à l'école, à passer au travers des difficultés et à relever des défis quand ils ressentent qu'un enseignant les écoute, les respecte et les prend en charge (Portelli, Shields et Vibert, 2007).

## Conclusion

Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves, des membres de l'équipe école et à son propre égard rend plus facile l'instauration d'un climat qui favorise l'apprentissage des uns et des autres. Cela se traduit dans les actions des enseignants et de la direction, mais aussi dans les gestes des élèves, des parents et des membres de la communauté. Cela permet aussi de maintenir une attitude de confiance à l'égard de la réussite des élèves et de manifester de l'enthousiasme. Entretenir des attentes élevées se révèle dans des comportements. Mais ce sont les croyances et les convictions des uns et des autres qui soutiennent ces comportements. Il faut donc agir sur ces croyances et ces convictions en les discutant et en mettant à jour ses connaissances sur le milieu, sur la pauvreté et sur la justice sociale.

## Références bibliographiques

- Al-Fadhli, H. et Sing, M. (2007). Teacher's Expectancy and Efficacy as Correlation of School Achievement in Delta, Mississippi. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9 (1-2), April, 51-57.
- Archambault, J. (2010). Pourquoi y a-t-il, en proportion, davantage d'enfants pauvres en difficulté d'apprentissage? *Vivre le primaire*, 23(3), 10-11.
- Archambault, J. et Garon, R. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé*. Journée de La recherche du Programme de soutien à l'école montréalaise et la justice sociale: deux préoccupations à partager. Université du Québec à Montréal, Montréal, 23 avril, 20 p.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé. Observations des pratiques de directions d'écoles primaires de la région de Montréal*. Rapport de recherche. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS).
- Archambault, J. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS). Révisé en septembre 2008, 4 p.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2008). *Diriger une école de milieu urbain défavorisé. Ce qu'en disent les directions d'écoles primaires, de la région de Montréal*. Rapport de recherche. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 155 p.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2009). *Justice sociale et milieu défavorisé : l'exercice du leadership des directions d'école*. ACFAS, Université d'Ottawa, Ottawa, 12 mai, 30 p.
- 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 Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 19 p.

- Bananuka, E. (2009). *Low expectations Lead to Low Results for Poorer Pupils*. Communiqué de presse de la méta-analyse de R.D. Barr et W. Parret. Dans The Learning Trust (Eds). *The Future for Education in Hackney*, London, UK, 6 p.
- Burkett, H. (2006). *Reaching New Heights with High-Performing, High-Poverty Schools*. Présentation d'une conférence à The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Learning Point Associates en partenariat avec le Southwest Educational Laboratory (SEDL), l'Education Development Center (EDC) et WestEd, et en collaboration avec l'Academy of Educational Development (AED) sous la responsabilité de l'Office of Elementary and Secondary Education du U.S. Department of Education, Février, 36 p. (<http://www.centerforcsri.org>)
- Center for Public Education (The) (2005). *High-performing, high-poverty schools: Research review*. August, 4 p. (<http://www.centerforpubliceducation.org/site/apps/nlnet/>)
- Center for Public Education (The) (2007). *A synthesis of Validated Research on High-Performing, High-Poverty Schools*, 10 p.
- Craig, J., Butler, A., Cairo, L.III, Wood, C., Gilchrist, C., Holloway, J. et al. (2005). *A Case Study of Six High-Performing Schools in Tennessee*. Appalachia Educational Laboratory (AEL) at Edvantia, December, 64 p.
- Education Alliance (The) (non daté). *Teaching Diverse Learners. Principles for Culturally Responsive Teaching*. (<http://www.alliance.brown.edu/tdl/tl-strategies/crt-principles.shtml>)
- Deniger, M.A. (2009). *Je veux réussir à l'école. Peux-tu m'aider?* Conférence prononcée dans le cadre des Conférences d'hiver, 9<sup>e</sup> édition, UQAM, Grave-Ardec, 27 février, 31 p.
- Duru-Bellat, M. (2008). *Inégalités sociales face à l'orientation : le rôle de l'école*, 27 novembre. Dans Observatoire des inégalités (<http://www.inegalites.fr/>)
- Good, T. et Brophy, J. (2000). *Looking in Classrooms* (8th Ed.). New York: Longman.
- Gouvernement du Québec (2001). *Le programme de formation à l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation, 354 p.
- Gouvernement du Québec (2006). *Le programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*. Ministère de l'Éducation.
- Haberman, M. (2005). *Star teachers. The Ideology and Best Practices of Effective Teachers of Diverse Children and Youth in Poverty*, Milwaukee: The Haberman Educational Foundation, 220 p. ([www.educationnews.org](http://www.educationnews.org))
- Haycock, K. (2001). Helping All Students Achieve. Closing the Achievement Gap. *Educational Leadership*, 58 (6), March, 15 p.
- Kannapel, P.J., Clements, S.K., Taylor, D., et Hibpshman, T. (2005). *Inside the Black Box of High-Performing High-Poverty Schools*. Lexington, KY: The Pritchard Committee of Academic Excellence, February, 32 p. ([www.pritchardcommittee.org/Ford%20Study/FordReportJE.pdf](http://www.pritchardcommittee.org/Ford%20Study/FordReportJE.pdf))
- Kuklinski, M. R., et Weinstein, R.S. (2000). Classroom and Grade Level Differences in the Stability of Teacher Expectations and Perceived Differential Teacher Treatment. *Learning Environmental Research*, 31(1), 1-34.
- Lein, L., Johnson, J. F. and Ragland, M. (1996). *Successful Texas School-wide Programs: Research Study Summary*, Texas: The Charles A. Dana Center, University of Texas at Austin, 5 p. (<http://www.rspublishing.com/TexasResearch.html>)
- Lyman, L.L., Villani, C.J. (2004). *Best Leadership Practices for High-Poverty Schools*, Lanham, Md: Scarecrow Education, 182 p.

- Marzano, R. (2010). *The Art & Science of teaching*, (Program 2: Effective Classroom Management). ASCD Express 5.22 - Communicating High Expectations (capsule-vidéo). (<http://video.ascd.org/services/player/bcpid/18377529001?bclid=0&bctid=105192804001>)
- 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 Improvement*, 15 (2), juin, 149-175.
- Norwood, H.S. (2002). *Update on the relationship between Elementary Grade Span and Student Achievement: Identification of Human Interaction and Behaviours in a Kindergarten-2<sup>nd</sup> Grade Configures Young Primary Elementary Which Resulted in Superior Student Achievement Observed in the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Grade*. Report ED4773710, December, 31 p.
- Peterson, K.D. (2002). Positive or Negative? *Journal of Staff Development*, 23 (3), 1-6.
- Portelli, J. P., Shields, C. M. et Vibert, A. B. (2007). *Toward an Equitable Education: Poverty, Diversity, and Students at Risk*. Toronto, ON: Centre for Leadership and Diversity, OISE, University of Toronto, 72 p.
- Riehl, C.J. (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 Educational Research*, 70 (1), 55-81.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehart et Winston.
- Shields, C. M. (2003), *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, MD: Scarecrow/Technomics.–
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 109-132.
- Shields, C. M. (2010). *Le leadership transformatif: soutenir les écoles défavorisées montréalaises*. Conférence présentée à la Journée de La recherche du Programme de soutien à l'école montréalaise et la justice sociale: deux préoccupations à partager. Université du Québec à Montréal, Montréal, 23 avril, 47 p.
- School Improvement Resource Center (2009). *Creating a Climate of High Expectations for Student Learning*, 22 p.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn. Integrating Theory and Practice*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 307 p.
- Tableman, B. et Herron, A. (2004). *Best practices Briefs: School Climate and Learning*. Michigan State University, Brief No 31, December.
- Valencia, R. V. (2007). *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Washington: The Falmer Press, 270 p.