

Management éducatif durable et inclusion sociale dans les écoles primaires marocaines : analyse des pratiques de gouvernance, des conditions organisationnelles et des expériences éducatives

Sustainable Educational Management and Social Inclusion in Moroccan Primary Schools: An Analysis of Governance Practices, Organizational Conditions and Educational Experiences

CHAFAQI Rkia

Doctorante en sciences de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Université Mohammed V- Rabat

Laboratoire Politiques Éducatives et Dynamiques Sociales (PEDS)

Maroc

EL GUEDDAR Oumelbanine

Enseignante-Chercheuse

Faculté des sciences de l'éducation

Université Mohammed V- Rabat

Laboratoire de recherche en éducation et dynamiques sociales

Maroc

Date de soumission : 25/06/2026

Date d'acceptation : 22/07/2026

Pour citer cet article :

CHAFAQI R. & EL GUEDDAR O. (2026) «Management éducatif durable et inclusion sociale dans les écoles primaires marocaines : analyse des pratiques de gouvernance, des conditions organisationnelles et des expériences éducatives», Revue Internationale des Sciences de Gestion « Volume 9 : Numéro 3 » pp : 539 - 560

Résumé

Cet article analyse comment les pratiques de management éducatif dans les écoles primaires marocaines produisent, ou n'arrivent pas à produire, les conditions organisationnelles nécessaires à l'inclusion sociale et au bien-être des acteurs éducatifs. En mobilisant une analyse documentaire systématique et comparative articulant données des évaluations internationales (TALIS 2024, PISA 2022, PIRLS 2021, TIMSS 2023, PNEA 2019) et littérature scientifique publiée entre 2006 et 2025, la recherche teste trois hypothèses : (H1) les pratiques de management scolaire sont insuffisamment orientées vers la construction d'environnements inclusifs; (H2) le capital social relationnel des établissements reste insuffisamment converti en coopération pédagogique effective; (H3) les logiques de performance standardisée court-circuitent les conditions organisationnelles de l'inclusion, créant un paradoxe d'accountability. L'article propose une contribution conceptuelle en distinguant capital social non articulé et capital social opérationnalisé, distinction qui enrichit le modèle de Hargreaves et Fullan (2012) en déplaçant l'attention des ressources disponibles vers les conditions de leur conversion. Ces résultats permettent d'identifier des enjeux structurants et de formuler des perspectives pour une recherche empirique de terrain ultérieure. Ils enrichissent la littérature sur le leadership scolaire dans les systèmes éducatifs centralisés du Sud, contextes encore peu représentés dans les travaux dominants.

Mots-clés : management éducatif durable ; inclusion scolaire ; capital professionnel ; écoles primaires marocaines ; leadership scolaire

Abstract

This article analyses how educational management practices in Moroccan primary schools produce, or fail to produce, the organizational conditions necessary for social inclusion and the well-being of educational actors. Drawing on a systematic and comparative documentary analysis combining data from international evaluations (TALIS 2024, PISA 2022, PIRLS 2021, TIMSS 2023, PNEA 2019) and scientific literature published between 2006 and 2025, the study tests three hypotheses: (H1) school management practices are insufficiently oriented toward building inclusive environments; (H2) schools' relational social capital remains insufficiently converted into effective pedagogical cooperation; (H3) standardized performance logics undermine the organizational conditions for inclusion, creating an accountability paradox. The article makes an original conceptual contribution by distinguishing between non-articulated social capital and operationalized social capital, enriching Hargreaves and Fullan's (2012) model by shifting attention from available resources to the conditions of their conversion. These findings identify structural issues and formulate perspectives for future empirical field research. They enrich the literature on school leadership in centralized education systems of the Global South, contexts that remain underrepresented in dominant scholarship.

Keywords: sustainable educational management; school inclusion; professional capital; Moroccan primary schools; school leadership.

Introduction

La question de ce que produit réellement le management d'une école résiste aux dispositifs d'évaluation standardisés. Ce n'est pas que la réponse soit introuvable, c'est qu'elle se situe dans un espace que les indicateurs habituels ne mesurent pas : la qualité des environnements professionnels dans lesquels les enseignants travaillent, la profondeur des relations qui structurent l'expérience scolaire des élèves, la capacité des établissements à maintenir dans le temps des dynamiques favorables à l'ensemble de leurs membres. Les indicateurs de scolarisation et de performance ont leur utilité propre, mais ils renseignent sur des états plutôt que sur des processus, et c'est précisément la qualité des processus organisationnels qui conditionne la durabilité des transformations éducatives et la possibilité d'une inclusion dépassant la seule présence physique en classe.

Cet article vise à analyser comment les pratiques de management éducatif dans les écoles primaires marocaines produisent, ou n'arrivent pas à produire, les conditions organisationnelles nécessaires à l'inclusion sociale et au bien-être des acteurs éducatifs. Le cas marocain est particulièrement instructif. D'un côté, les réformes conduites depuis deux décennies ont produit des résultats considérables en matière d'accès : les taux de scolarisation primaire dépassent 99% (MENPS, 2025), le Programme Tayssir et les dispositifs de transport scolaire ont réduit certaines barrières structurelles, et le Programme national d'éducation inclusive adopté en 2019 constitue un engagement institutionnel explicite. De l'autre côté, PISA 2022, PIRLS 2021 et TALIS 2024 documentent simultanément des inégalités d'apprentissage persistantes, un sentiment d'appartenance qui se dégrade à la transition primaire-secondaire, et des conditions de travail enseignant dans lesquelles coexistent une satisfaction déclarée élevée et des tensions professionnelles significatives. Cette coexistence ne relève pas de la contradiction statistique : elle reflète une réalité organisationnelle complexe que la présente recherche cherche à déchiffrer.

Le cadre d'analyse retenu s'appuie sur la proposition fondamentale de Hallinger et Heck (1996) : le management scolaire n'agit pas directement sur les apprentissages ou le bien-être, mais son influence transite par des configurations organisationnelles intermédiaires — qualité de la coopération professionnelle, formes de gouvernance participative, conditions de travail, climat relationnel. Cette proposition, robustement étayée par quatre décennies de recherches empiriques, est ici mise à l'épreuve d'un contexte de centralisation forte dans lequel les marges d'action des directions restent étroites et les ressources organisationnelles inégalement distribuées.

Trois hypothèses structurent l'analyse. H1 : les pratiques de management des établissements primaires marocains sont insuffisamment orientées vers la construction d'environnements inclusifs, parce que les directions sont structurellement suroccupées par des tâches administratives au détriment de

l'accompagnement pédagogique. H2 : le capital social relationnel existant dans les établissements reste insuffisamment converti en coopération pédagogique effective, faute des structures organisationnelles rendant possible cette conversion. H3 : les logiques de performance standardisée introduites par les réformes récentes tendent à court-circuiter les conditions que le management inclusif suppose de construire, créant ainsi un paradoxe d'accountability. Ces hypothèses sont testées à partir d'un modèle analytique à trois niveaux développé en section 2 et d'un corpus documentaire décrit en section 3.

1. Cadre théorique : management durable, capital professionnel et inclusion

1.1. Le management éducatif durable comme réponse aux dérives de la performativité

La notion de durabilité appliquée aux organisations scolaires ne s'est pas construite dans un vacuum théorique. Elle émerge d'un double constat empirique que les recherches longitudinales des années 1990-2000 ont rendu difficile à ignorer. Le premier est celui de la fugacité des réformes : les transformations éducatives s'effondrent généralement après le départ de leurs porteurs, sans laisser de traces durables dans les pratiques professionnelles et les cultures d'établissement. Le second est celui du coût humain des modèles de pilotage intensifs : en cherchant à maximiser rapidement des indicateurs mesurables, ces modèles épuisent progressivement les ressources professionnelles sur lesquelles ils reposent (Hargreaves & Shirley, 2009). C'est en réponse à ces deux phénomènes qu'Hargreaves et Fink (2006) ont formalisé le concept de sustainable leadership, à partir d'études longitudinales menées dans des établissements nord-américains sur des périodes suffisamment longues pour observer les trajectoires organisationnelles après changement de direction. Leur conclusion centrale est nette : la durabilité d'une transformation éducative dépend moins de la qualité intrinsèque des innovations introduites que de leur ancrage dans des dynamiques collectives autonomes. Ce qui disparaît rapidement, c'est rarement ce qui était inadapté ; c'est ce qui reposait sur quelques individus sans s'être enraciné dans les pratiques partagées et les routines organisationnelles de l'établissement. L'Agenda Éducation 2030 et l'ODD 4 (UNESCO, 2015), en reformulant les critères d'évaluation des systèmes scolaires autour de l'équité des parcours, de la qualité des environnements d'apprentissage et de l'inclusion des publics marginalisés, ont institutionnellement consacré cette orientation.

1.2. Le capital professionnel : fondements conceptuels et perspectives critiques

Hargreaves et Fullan (2012) ont formalisé le cadre du capital professionnel à partir d'une hypothèse simple mais productive : la robustesse organisationnelle qui résiste aux turbulences institutionnelles

émerge de l'articulation fonctionnelle entre trois composantes : le capital humain (compétences individuelles), le capital social (qualité des relations et de la coopération professionnelles) et le capital décisionnel (capacité à exercer des jugements professionnels éclairés). Ces trois composantes sont interdépendantes : des enseignants compétents dans des organisations fragmentées ne peuvent ni transmettre ni renouveler leurs ressources ; des collectifs soudés mais sans distance critique reproduisent des pratiques inefficaces. Ce cadre a connu une large diffusion dans la recherche anglophone sur le leadership scolaire, notamment parce qu'il fournit un langage commun pour articuler des dimensions que la recherche traitait souvent séparément. Les méta-analyses de Vescio et al. (2008) et de Vangrieken et al. (2015) en étayaient empiriquement les postulats centraux, en établissant les effets conditionnels de la coopération professionnelle sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves.

Ce consensus mérite toutefois d'être discuté. Plusieurs lignes de critique en éclairent les limites. La première, articulée par Gunter (2012) dans ses travaux sur la réforme du leadership en Angleterre, identifie un présupposé managérial implicite : en situant la durabilité dans la qualité du leadership et du capital professionnel, ces travaux risquent de dépolitiser des questions qui sont fondamentalement structurelles ; inégalités de ressources entre établissements, conditions salariales, architecture du financement public ; en les réduisant à des enjeux de gouvernance interne. La deuxième critique, développée par Ryan (2006) dans ses recherches sur le leadership inclusif, porte sur le présupposé d'autonomie : les modèles de capital professionnel, construits dans des systèmes à forte décentralisation comme les systèmes anglo-saxons ou nordiques, présupposent des marges discrétionnaires que les directeurs n'ont pas dans des systèmes fortement centralisés ; ce qui est analytiquement décisif pour le cas marocain. Une troisième limite, signalée par Leithwood et al. (2020), concerne l'attribution causale : dans des systèmes où le directeur dispose d'une marge discrétionnaire réduite, il est méthodologiquement risqué d'isoler l'effet propre du leadership de celui des ressources institutionnelles ou des caractéristiques du personnel en place.

1.3. L'inclusion scolaire : fondements conceptuels et débats contemporains

La notion d'inclusion scolaire a traversé plusieurs phases conceptuelles dont les tensions persistent dans la littérature contemporaine. L'acception initiale, héritée de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et centrée sur l'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, a progressivement cédé la place à une conception plus large. Ainscow et al. (2006) ont opéré un déplacement fondateur en reformulant l'inclusion en termes organisationnels : ce ne sont pas les seuls dispositifs spécialisés qui produisent ou entravent l'inclusion, mais les pratiques ordinaires

des établissements ; la distribution des opportunités d'apprentissage, les formes d'évaluation, les modes de relation avec les familles, les dynamiques de groupe en classe. Cette reformulation a profondément influencé les politiques éducatives et la recherche internationale sur le leadership scolaire.

Slee (2011) a poussé la critique dans une direction plus radicale encore, en soutenant que les systèmes éducatifs contemporains ont tendance à produire une inclusion de surface : les élèves sont présents physiquement dans les établissements ordinaires tout en étant exposés à des formes d'exclusion ordinaire ; marginalisation relationnelle, stigmatisation, invisibilisation des difficultés ; que les dispositifs d'évaluation standardisés sont structurellement incapables de détecter. Cette position entre en tension directe avec les approches qui restent centrées sur les indicateurs d'accès et de résultats agrégés. Pour la présente recherche, c'est la conception d'Ainscow et de Slee qui est retenue : l'inclusion est une propriété organisationnelle des établissements, produite par les pratiques de management et les dynamiques professionnelles, et non un état découlant mécaniquement de la présence des élèves dans le système.

1.4. Le positionnement théorique de la recherche : une adaptation contextualisée du cadre conceptuel

Au regard de ces débats, cette recherche adopte une posture d'adaptation contextualisée : le cadre du capital professionnel de Hargreaves et Fullan (2012) est retenu comme outil analytique, mais ses présupposés d'autonomie locale sont explicitement limités aux configurations observables dans un système centralisé. La critique de Gunter (2012) est intégrée comme une mise en garde contre la dépolitisation : les tensions identifiées dans les données marocaines sont lues comme des effets de configuration institutionnelle, et non comme des déficits de leadership individuel. La contribution théorique propre de cet article, développée en section 5, consiste à proposer une distinction conceptuelle entre capital social non articulé et capital social opérationnalisé, qui déplace l'attention des ressources disponibles vers les conditions de leur conversion. Cette distinction enrichit le cadre de Hargreaves et Fullan (2012) en identifiant précisément ce qui fait défaut lorsque des relations de confiance professionnelle coexistent avec une coopération pédagogique marginale.

2. Modèle analytique

Le modèle analytique retenu s'appuie sur la proposition de médiation de Hallinger (2011), l'effet du management scolaire transite par des niveaux intermédiaires avant d'affecter les expériences

éducatives, et l'adapte au contexte marocain en tenant compte de deux contraintes spécifiques. D'une part, les marges d'action des directeurs y sont plus étroites qu'en dans les systèmes à forte autonomie locale : la latitude discrétionnaire est réduite, et les orientations institutionnelles pèsent plus fortement sur les dynamiques locales. D'autre part, l'hétérogénéité territoriale du système marocain commande de résister à toute lecture nationale uniformisante. Le modèle distingue trois niveaux dont les relations sont ni linéaires ni univoques : des boucles de rétroaction existent, les mêmes pratiques de management produisent des configurations différentes selon le contexte, et certains effets ne se manifestent qu'à retardement.

Tableau N°1 : Composantes du modèle analytique à trois niveaux

Niveau	Composantes analysées
N1- Pratiques de management et gouvernance	Répartition du temps de direction ; effectivité de la gouvernance participative ; arbitrage entre injonctions institutionnelles et adaptation locale
N2- Conditions organisationnelles et relationnelles	Formes de coopération professionnelle ; autonomie pédagogique; partenariat école-familles ; bien-être professionnel et stabilité des équipes
N3- Expériences éducatives vécues	Sentiment d'appartenance ; inégalités d'apprentissage ; exclusion ordinaire ; insécurité relationnelle ; bien-être subjectif

Source : Auteures, d'après Hallinger (2011), Hargreaves & Fullan (2012) et Hallinger & Heck (1996)

Ce modèle est mis en œuvre avec deux précautions épistémologiques : La première concerne la causalité : les données disponibles permettent d'identifier des configurations et des associations, non d'établir des relations causales directes entre niveaux. La seconde concerne le statut des sources déclaratives (TALIS, PNEA) : elles sont traitées comme des indicateurs de perceptions et de représentations, pas comme des mesures directes des pratiques. Analytiquement, c'est souvent la dissociation entre déclarations des directions et perceptions des enseignants qui est la plus informative, parce qu'elle révèle les tensions que les statistiques agrégées effacent.

3. Méthodologie

3.1. Positionnement épistémologique constructiviste modéré

Cette recherche adopte un positionnement épistémologique constructiviste modéré, cohérent avec les travaux de Berger et Luckmann (1966) et Lincoln et Guba (1985). Ce positionnement implique que les données institutionnelles mobilisées ne sont pas traitées comme des reflets neutres d'une réalité objective : elles sont des construits qui portent les conventions de mesure, les catégories analytiques et les priorités politiques des organisations productrices. Cette précaution est particulièrement importante lorsque des indicateurs apparemment contradictoires coexistent ; comme les 92% de satisfaction professionnelle et les 27% d'intention de départ : plutôt que de les corriger, l'analyse cherche à comprendre ce qu'ils révèlent conjointement d'une réalité professionnelle complexe.

L'absence de données de terrain primaires constitue une limite reconnue, discutée en section 5.4. Elle s'explique par les contraintes d'une recherche documentaire conduite dans un cadre doctoral, et ne remet pas en cause la pertinence de la méthode pour l'objectif poursuivi. Cet article constitue explicitement une étude documentaire préliminaire au sens de Creswell (2014) : il construit le cadre problématique, formalise les hypothèses et identifie les mécanismes qui feront l'objet d'une vérification empirique dans une enquête de terrain ultérieure.

3.2. L'analyse documentaire systématique et comparative

L'analyse documentaire systématique constitue une démarche scientifique rigoureuse lorsqu'elle repose sur un protocole explicite de sélection des sources, une procédure de codage transparente et une interprétation ancrée dans un cadre théorique cohérent (Bowen, 2009 ; Prior, 2003). Elle se distingue d'une recension bibliographique ordinaire par la transparence de son protocole et par sa visée de représentativité analytique du corpus.

3.3. Constitution du corpus : protocole de sélection en quatre étapes

Étape 1- Identification des sources : La littérature scientifique a été identifiée à partir des bases ERIC, Scopus et Web of Science, avec des descripteurs combinés par opérateurs booléens en français et en anglais : 'sustainable educational management', 'school leadership', 'professional capital', 'school climate', 'educational inclusion', 'teacher cooperation', 'school governance', associés à 'Morocco', 'Maghreb', 'North Africa', 'centralized education system', 'Global South'. La période retenue couvre 2006-2025. Les données institutionnelles ont été identifiées à partir des portails officiels de l'INE-CSEFRS, de l'OCDE, de l'IEA et du MENPS.

Étape 2- Critères d'inclusion et d'exclusion : Ont été retenus les travaux répondant aux critères suivants : publication dans une revue à comité de lecture ou dans un ouvrage chez un éditeur académique reconnu ; présence de données empiriques ou d'une théorisation explicite des mécanismes examinés ; accessibilité du texte intégral ; pertinence thématique directe pour au moins l'un des trois niveaux du modèle analytique. Ont été exclus : les articles de position sans appui empirique ou théorique, les travaux publiés dans des supports non évalués par les pairs, et les études conduites dans des contextes d'autonomie locale très élevée sans point de comparaison explicite avec des systèmes centralisés.

Étape 3- Sélection finale : La recherche documentaire initiale a produit 312 résultats. Après application des critères d'inclusion et d'exclusion, 47 travaux ont été retenus : 31 articles de revues à comité de lecture, 12 ouvrages de référence et 4 rapports institutionnels de rang international. Parmi ces 47 travaux, 8 portent spécifiquement sur des systèmes éducatifs du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne francophone.

Étape 4- Données institutionnelles : Les données institutionnelles mobilisées sont présentées dans le Tableau 2. Elles couvrent TALIS 2024 (première participation du Maroc), PNEA 2019, PISA 2022, PIRLS 2021, TIMSS 2023, l'étude de l'INE-CSEFRS sur la violence scolaire (2024) et l'évaluation de la phase expérimentale des écoles pionnières (INE-CSEFRS, 2025). Les enquêtes déclaratives font l'objet d'un traitement particulièrement prudent, et leurs dissociations internes sont systématiquement analysées.

Tableau N° 2 : Corpus documentaire — sources, types, dimensions analytiques et hypothèses testées

Source	Type	Dimensions couvertes	Niveau(x)	Hypothèse(s)
TALIS 2024 (INE-CSEFRS & OCDE, 2026)	Enquête internationale	Leadership, coopération, bien-être, autonomie	N1, N2	H1, H2, H3
PNEA 2019 (INE-CSEFRS, 2021)	Évaluation nationale	Acquis, sentiment d'appartenance	N3	H1
PISA 2022 (OCDE, 2023)	Enquête internationale	Équité, performance, climat, harcèlement	N2, N3	H1, H3
PIRLS 2021 (IEA, 2022)	Enquête internationale	Compétences en lecture	N3	H1
TIMSS 2023 (IEA, 2024)	Enquête internationale	Mathématiques et sciences	N3	H1
Violence scolaire (INE-CSEFRS, 2024)	Étude thématique	Harcèlement, exclusion relationnelle	N2, N3	H1, H3
Écoles pionnières (INE-CSEFRS, 2025)	Évaluation institutionnelle	Gouvernance participative, innovation	N1	H2
Littérature internationale (47 travaux)	Articles, ouvrages, rapports	Leadership, capital professionnel, inclusion	Tous	H1, H2, H3

Source : Auteurs

3.4. Démarche d'analyse thématique transversale

L'analyse a suivi une procédure thématique en trois phases. Lors du codage ouvert, l'ensemble des sources retenues a été relu en identifiant les thèmes relatifs aux pratiques de management, aux conditions organisationnelles et aux expériences éducatives, sans les assigner a priori à l'un des niveaux du modèle. Lors du codage axial, ces thèmes ont été organisés autour des trois niveaux du

modèle analytique, en identifiant les relations inter-niveaux et les configurations récurrentes. Lors de l'analyse transversale, les données institutionnelles marocaines et les résultats de la littérature internationale ont été mis en tension systématique pour faire apparaître non seulement les convergences qui confortent les hypothèses, mais surtout les discontinuités, là où le contexte marocain s'écarte des patterns documentés dans d'autres systèmes. Les dissociations entre données déclaratives et indicateurs objectifs ont été traitées comme des phénomènes analytiques centraux, et non comme des artefacts à corriger.

4. Résultats

4.1. Niveau 1 : Management scolaire et gouvernance (test de H1)

4.1.1. Une légitimité relationnelle forte, une portée pédagogique limitée

Le premier résultat issu de TALIS 2024 est à la fois solide et, analytiquement, ambigu : 94% des enseignants du primaire marocain perçoivent leur établissement comme disposant d'une orientation claire et d'un environnement professionnel globalement coopératif (INE-CSEFRS & OCDE, 2026). Ce taux, supérieur à la moyenne des pays participant à TALIS 2024, signale que le leadership scolaire marocain bénéficie d'une légitimité relationnelle forte. C'est une ressource organisationnelle réelle : sans confiance de base envers la direction, les ajustements pédagogiques en faveur des élèves les plus vulnérables restent sans relais collectif.

La même source révèle la tension structurelle qui limite la portée de cette légitimité : environ 41% du temps de travail des directeurs du primaire est consacré à des tâches administratives, contre une part nettement plus réduite dédiée à l'accompagnement pédagogique direct (INE-CSEFRS & OCDE, 2026). Dans les pays nordiques participant à TALIS 2024, les établissements où le management inclusif est le plus développé affichent systématiquement une répartition inverse. Or Hallinger (2011), dans sa synthèse de quarante ans de recherches empiriques, a établi que l'influence du leadership transite principalement par la structuration des environnements professionnels et la régulation des pratiques enseignantes, deux fonctions qui supposent une présence pédagogique que la surcharge administrative rend structurellement difficile. H1 est partiellement confirmée : la légitimité existe, mais sa conversion en leadership pédagogique inclusif est bloquée par des contraintes institutionnelles que les directeurs ne maîtrisent pas.

4.1.2. Gouvernance participative : un écart de 62 points à expliquer

TALIS 2024 produit l'un des résultats les plus saillants de ce corpus : 80% des directeurs déclarent associer les enseignants aux décisions de gouvernance, mais seuls 18% des enseignants estiment

participer réellement à la définition des priorités d'amélioration de leur école (INE-CSEFRS & OCDE, 2026). Cet écart de 62 points révèle que les mots « participation » et « association » recouvrent des réalités très différentes selon que l'on se place du côté de la direction ou des enseignants. Dans de nombreux établissements, être associé aux décisions signifie être informé ou consulté ponctuellement sur des orientations déjà arrêtées, et non contribuer à leur construction. Letor et Progin (2025) ont montré que le développement d'un leadership partagé se heurte à des résistances qui opèrent des deux côtés : directions peu encouragées à déléguer une autorité que leurs obligations redditionnelles leur imposent de conserver ; enseignants peu disponibles pour des formes d'engagement collectif supplémentaire dans un contexte de charge de travail déjà intense. L'évaluation des écoles pionnières confirme ce tableau : les instances de gouvernance participative formellement créées peinent à devenir des espaces de régulation effective des pratiques pédagogiques (INE-CSEFRS, 2025).

L'autonomie pédagogique suit la même logique de contrainte. Une minorité d'enseignants déclare pouvoir adapter substantiellement ses démarches aux besoins réels de sa classe, alors que TALIS 2024 indique que près de la moitié des classes du primaire accueillent plus de 10% d'élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement (INE-CSEFRS & OCDE, 2026), ce qui exige précisément les ajustements que les prescriptions rigides ne permettent pas.

4.2. Niveau 2 : Conditions organisationnelles et dynamiques relationnelles (test de H2)

4.2.1. L'écart de coopération pédagogique : 6% contre 31%

Le résultat le plus saillant de ce niveau est un écart dont la magnitude appelle une explication : seuls 6% des enseignants marocains déclarent travailler en équipes pédagogiques, contre 31% en moyenne dans les pays de l'OCDE participant à TALIS 2024 (INE-CSEFRS & OCDE, 2026). Ce rapport de 1 à 5 est le signe d'une configuration organisationnelle structurellement différente. Les méta-analyses de Vangrieken et al. (2015) et Vescio et al. (2008) établissent que les effets de la coopération professionnelle sont conditionnels à sa profondeur : les échanges informels ; conversations dans les couloirs, partage ponctuel de ressources ; ne produisent pas les mêmes effets que les formes structurées ; observation mutuelle des classes, analyse collective des productions d'élèves, co-planification de séquences. Au Maroc, c'est le registre informel qui domine, dans un contexte où les relations interpersonnelles entre enseignants sont pourtant décrites comme positives.

C'est cette dissociation qui fonde la distinction conceptuelle proposée dans cet article. Le capital social non articulé désigne des relations de confiance et de solidarité professionnelle qui ne se convertissent pas en coopération pédagogique structurée, faute des conditions organisationnelles nécessaires : temps institutionnalisé de concertation, outils partagés d'analyse des pratiques, espaces

de co-responsabilité face aux difficultés des élèves. Le capital social opérationnalisé désigne l'état dans lequel ces mêmes relations de confiance sont mobilisées par des structures d'interdépendance qui produisent une responsabilité collective envers tous les élèves, y compris les plus vulnérables. Ce que Hargreaves (1994) avait décrit comme l'individualisme enseignant ; une forme d'organisation professionnelle héritée, pas une préférence personnelle ; se perpétue même lorsque les relations entre pairs sont bonnes, tant que les structures permettant de le dépasser n'existent pas. H2 est confirmée.

4.2.2. Bien-être professionnel et partenariat école-familles

Les données de TALIS 2024 sur le bien-être professionnel illustrent pourquoi les indicateurs globaux méritent d'être décomposés. Le taux de satisfaction globale de 92% ; légèrement au-dessus de la moyenne OCDE de 89% ; est réel et traduit un attachement profond au métier et à ses valeurs. Mais le même corpus révèle que 81,5% des enseignants identifient la préparation des cours comme source de stress significative, 70% font état de tensions liées au volume des cours à assurer, 68% à la gestion de classes hétérogènes, et 27% envisagent de quitter le métier dans les cinq prochaines années (INE-CSEFRS & OCDE, 2026). L'attachement au métier et l'érosion progressive des ressources professionnelles coexistent ; non pas contradictoirement, mais comme deux dimensions d'une même réalité professionnelle sous tension. Klusmann et al. (2008), dans leur étude conduite auprès de 1789 enseignants, ont établi une relation empirique entre épuisement professionnel et dégradation de la qualité des interactions pédagogiques : les effets transitent par la réduction du soutien individuel aux élèves et la baisse de la capacité à gérer l'hétérogénéité. Un enseignant en surcharge chronique dispose de moins de ressources attentionnelles pour détecter les élèves qui s'effacent progressivement.

Le partenariat école-familles prolonge ce tableau. TALIS 2024 indique que seuls 28% des enseignants du primaire déclarent communiquer de manière continue avec les parents (INE-CSEFRS & OCDE, 2026). Epstein (2018) a montré que les effets inclusifs du partenariat école-familles émergent lorsque les interactions portent sur les dimensions pédagogiques du parcours scolaire ; et non seulement sur les questions administratives et disciplinaires qui dominent aujourd'hui les échanges dans le contexte marocain.

4.3. Niveau 3 : Inclusion sociale et expériences éducatives (test de H3)

4.3.1. La dissociation accès/participation

Les 99% de taux de scolarisation primaire (MENPS, 2025) sont une réussite réelle des politiques d'appui social. Mais ils créent un effet d'optique si on les isole des données sur la qualité des apprentissages. PISA 2022 fait apparaître un écart de 43 points en mathématiques entre les élèves des

milieux les plus favorisés et les moins avantagés (OCDE, 2023) ; l'équivalent de plus d'une année scolaire d'apprentissage. PIRLS 2021 situe les performances en lecture significativement en dessous de la moyenne des pays participants (IEA, 2022), et TIMSS 2023 confirme des résultats inférieurs à la médiane internationale en mathématiques et en sciences (IEA, 2024). Ainscow et al. (2006) avaient formulé ce déplacement conceptuel il y a vingt ans ; les données récentes confirment qu'il reste empiriquement pertinent pour le Maroc : être présent dans l'école ne signifie pas participer effectivement aux apprentissages.

Le recours intensif au redoublement est un révélateur systémique de ce déficit : entre 30 et 40% des élèves de quinze ans couverts par PISA 2022 ont connu au moins une expérience de redoublement (OCDE, 2023). Hattie (2009), dans sa synthèse de plus de huit cents méta-analyses, situe le redoublement parmi les interventions à effet nul ou légèrement négatif sur les apprentissages à moyen terme. Analytiquement, le redoublement fonctionne ici comme un symptôme : la réponse par défaut à l'hétérogénéité quand les autres ressources organisationnelles font défaut. Il n'est donc pas une cause indépendante des inégalités, mais leur indicateur le plus visible.

4.3.2. Exclusion ordinaire et insécurité relationnelle

L'étude sur la violence scolaire conduite par l'INE en 2024 documente des niveaux d'exposition au harcèlement supérieurs à la moyenne des pays participants à PISA 2022 (INE-CSEFRS, 2024), sous des formes variées ; insultes répétées, humiliations, mise à l'écart relationnelle. Ce résultat doit être mis en regard des 94% d'élèves de sixième année déclarant se sentir bien dans leur établissement (PNEA 2019, INE-CSEFRS, 2021) : un élève peut maintenir un attachement affectif global à son école tout en étant exposé, dans des moments spécifiques, à des interactions qui fragilisent son sentiment de sécurité relationnelle.

Slee (2011) désigne par l'exclusion ordinaire précisément ces formes de mise à distance qui se construisent à l'intérieur des établissements ; dans les dynamiques de groupe, les distributions implicites de légitimité, les processus de stigmatisation ; et qui échappent aux dispositifs de suivi administratif. Thapa et al. (2013), dans leur revue systématique de plus de deux cents études, ont établi que le sentiment de sécurité relationnelle est l'un des facteurs les plus fortement associés à l'engagement scolaire. Son effritement produit des formes de retrait progressif qui ne se traduisent pas en déscolarisation visible. H3 est confirmée : les logiques de performance standardisée ne créent pas les incitations permettant de détecter et de prendre en charge ces formes d'exclusion ordinaire.

5. Discussion

5.1. La distinction : capital social non articulé / capital social opérationnalisé : portée théorique

La distinction proposée entre capital social non articulé et capital social opérationnalisé prend sens dans un espace théorique que Hargreaves et Fullan (2012) n'ont pas pleinement exploré : celui des conditions de conversion des ressources organisationnelles. Le cadre du capital professionnel identifie ce qu'il faut construire ; du capital humain, social et décisionnel ; mais dit peu de chose sur ce qui permet, concrètement, que ces trois composantes s'articulent de manière productive. Les données marocaines mettent en évidence un cas limite instructif : une situation dans laquelle le capital social existe mais ne se convertit pas en coopération pédagogique structurée. Cette situation n'est pas paradoxale si l'on identifie ce qui manque : non pas de la bonne volonté ou des compétences, mais des structures organisationnelles d'articulation ; temps institutionnalisé, espaces formels de co-responsabilité pédagogique, outils d'analyse partagés.

Cette distinction a une portée analytique qui dépasse le cas marocain : elle s'applique à tout contexte dans lequel la coopération professionnelle reste marginale malgré des relations interpersonnelles positives. Elle répond indirectement à la critique de Gunter (2012) en montrant que l'absence de coopération pédagogique effective est le produit de contraintes organisationnelles identifiables, et non un déficit de leadership individuel. Elle a enfin une valeur opérationnelle directe : elle permet de différencier les interventions selon qu'elles ciblent le capital social lui-même ou les structures d'articulation qui permettraient à ce capital de se convertir.

5.2. Le Maroc dans la littérature africaine et du Sud : convergences et spécificités

La configuration documentée dans les écoles primaires marocaines n'est pas sans précédent dans la littérature sur les systèmes éducatifs du Sud. Les recherches conduites en Afrique du Sud dans le cadre des réformes post-apartheid (Sayed & Ahmed, 2011 ; Hoadley, 2017) ont documenté une tension structurellement comparable : des réformes curriculaires et organisationnelles ambitieuses se heurtant à des réalités organisationnelles dans lesquelles les conditions de leur mise en œuvre font défaut. Hoadley (2017), dans son analyse de vingt ans de réforme curriculaire en Afrique du Sud, identifie une dynamique que les données marocaines éclairent d'une lumière familière : des pratiques pédagogiques complexes prescrites dans des contextes où les structures de soutien professionnel permettant de les développer restent insuffisantes. Maroy (2015), dans son analyse des régulations post-bureaucratiques en Europe et en Afrique francophone, a montré que les réformes de

décentralisation ont fréquemment transféré des responsabilités sans transférer les ressources permettant de les assumer.

Ce que le cas marocain apporte de spécifique à cette littérature tient à la disponibilité exceptionnelle de données internationales récentes ; première participation à TALIS 2024, résultats PISA 2022 et PIRLS 2021 ; qui permettent une comparaison avec les pays de l'OCDE à une résolution rarement accessible pour les systèmes éducatifs africains. L'investissement institutionnel explicite dans l'inclusion ; Programme national de 2019, programme des écoles pionnières ; crée par ailleurs un terrain d'observation particulièrement riche : celui d'un système qui affiche des ambitions inclusives claires et dans lequel les données permettent de mesurer l'écart entre ces ambitions et les configurations organisationnelles qui en conditionneraient la réalisation.

5.3. Les tensions entre accountability et management éducatif durable

Ball (2003) a théorisé le paradoxe de la performativité dans les systèmes éducatifs : les régimes d'accountability fondés sur des indicateurs mesurables redéfinissent progressivement ce que les acteurs valorisent et font, au détriment des dimensions difficilement quantifiables de l'expérience éducative. Les données marocaines illustrent ce paradoxe avec une netteté particulière. Le stress lié à la préparation des cours déclaré par 81,5% des enseignants est en partie lié aux exigences de conformité aux progressions officielles. La faible autonomie pédagogique traduit une logique de contrôle curriculaire qui entre directement en tension avec la nécessité de répondre à l'hétérogénéité réelle des classes. L'intensification du redoublement illustre ce qui se passe quand l'hétérogénéité ne peut être traitée que par des mécanismes de triage normalisé faute d'autres ressources organisationnelles disponibles.

Hargreaves et Shirley (2009) ont théorisé l'alternative ; la quatrième voie du changement éducatif ; qui refuse à la fois l'autonomie professionnelle sans responsabilité collective et la performativité intensive sans confiance accordée aux acteurs de terrain. Ce que le cas marocain permet de préciser, c'est le mécanisme par lequel un régime d'accountability peut se priver de ses propres conditions d'efficacité : en réduisant l'espace d'autonomie nécessaire à l'adaptation pédagogique, en absorbant l'énergie organisationnelle dans le reporting au détriment de la concertation, et en ne créant pas les structures de soutien professionnel qui permettraient aux enseignants de faire face à des exigences croissantes.

5.4. Limites de la recherche

Cette recherche comporte plusieurs limites dont il faut mesurer la portée. La principale tient à la nature exclusive des données mobilisées : toutes sont secondaires, et les plus centrales sont déclaratives (TALIS, PNEA) ou agrégées au niveau national (PISA, PIRLS, TIMSS). Borg (2011) a montré que les pratiques déclarées divergent systématiquement des pratiques observées ; ce qui impose de rester prudent sur les mécanismes organisationnels micro que les données disponibles permettent d'inférer mais non de vérifier directement. La deuxième limite tient à l'agrégation nationale, qui efface une hétérogénéité territoriale considérable entre régions, entre milieux urbains et ruraux, et entre types d'établissements. Une troisième limite concerne la contemporanéité des sources : les données TALIS 2024, PISA 2022 et PIRLS 2021 capturent un état du système à un moment donné et ne permettent pas de distinguer les effets des réformes récentes de configurations plus durables.

5.5. Enjeux identifiés et perspectives pour une recherche empirique de terrain

Cette recherche documentaire ne peut pas formuler de recommandations opérationnelles sans outrepasser la portée épistémique de sa méthode : identifier des mécanismes au niveau systémique à partir de données agrégées n'équivaut pas à en comprendre les configurations locales, et prescrire sans terrain serait confondre l'analyse d'un système avec la connaissance de ses établissements. Ce que cette étude permet en revanche, c'est d'identifier des enjeux structurants et de préciser les questions que la recherche empirique devra instruire.

- **Premier enjeu - la conversion du capital social** : Les données pointent un écart de coopération pédagogique difficile à expliquer par un simple déficit de bonne volonté. La question qui en découle pour le terrain est précise : quels sont, dans les établissements primaires marocains, les facteurs qui permettent à certaines équipes de convertir leurs relations de confiance en coopération pédagogique structurée, là où d'autres ne le font pas ? Existe-t-il des configurations locales ; taille de l'établissement, stabilité des équipes, profil de la direction, ressources disponibles ; qui rendent cette conversion plus probable, et sous quelles conditions ?

- **Deuxième enjeu - les conditions réelles de la gouvernance participative** : L'écart de 62 points entre déclarations des directions et perceptions des enseignants sur la participation effective signale un phénomène que les données agrégées ne peuvent pas résoudre. Il faudra observer ce qui se passe réellement dans les instances de gouvernance des établissements pour comprendre pourquoi la participation reste formelle dans la plupart des cas, et identifier dans quelles configurations — et sous quelles conditions — elle parvient à devenir substantielle. Ce travail de terrain permettra notamment

de distinguer ce qui relève de résistances culturelles héritées, de contraintes institutionnelles structurelles, ou de configurations locales contingentes.

- *Troisième enjeu - la détection et la prise en charge de l'exclusion ordinaire* : Les données sur le harcèlement et les inégalités d'apprentissage font apparaître des formes d'exclusion que les systèmes de pilotage par indicateurs ne permettent pas de détecter. La question empirique est la suivante : quelles pratiques professionnelles ordinaires, dans les interactions en classe, dans la gestion des espaces de vie scolaire, dans les relations avec les familles, permettent à certains enseignants de rendre visibles ces formes d'exclusion et d'y répondre collectivement ? Et comment les pratiques de management de l'établissement créent-elles, ou non, les conditions dans lesquelles de telles pratiques peuvent émerger et se stabiliser ?

Ces trois enjeux définissent l'agenda d'une enquête de terrain ultérieure, conduite par entretiens semi-directifs et observations directes dans des établissements aux configurations contrastées (urbain/rural, école pionnière/ordinaire, régions à ressources inégales). L'objectif ne sera pas de valider des prescriptions déjà formulées, mais de comprendre depuis l'intérieur des établissements comment les mécanismes systémiques identifiés ici se traduisent, ou ne se traduisent pas, dans les pratiques quotidiennes du management éducatif. C'est à cette condition seulement que des recommandations opérationnelles pourront être formulées avec la rigueur qu'exige leur portée pratique.

Conclusion

Le management éducatif durable dans les écoles primaires marocaines présente un profil dont la complexité résiste aux lectures simplifiantes. Ce n'est pas un système en manque de ressources relationnelles : la légitimité des directions est réelle, les relations entre enseignants sont positives, et l'attachement des élèves à leur école primaire reste fort. Ce qui fait défaut, c'est quelque chose de plus précis et de plus structurel : les mécanismes organisationnels qui permettraient de convertir ces ressources en conditions d'inclusion effective. C'est à ce point de bascule, entre capital disponible et capital mobilisé, que se joue l'essentiel.

Les trois hypothèses de recherche formulées en introduction ont été testées de manière convergente. H1 a été partiellement confirmée : le leadership scolaire bénéficie d'une légitimité relationnelle forte, mais sa portée pédagogique est structurellement limitée par une suroccupation administrative et une gouvernance participative qui demeure largement formelle ; comme le révèle l'écart de 62 points entre les déclarations des directions et les perceptions des enseignants. H2 a été pleinement confirmée, et c'est le résultat le plus saillant : avec 6% de coopération pédagogique structurée contre 31% en moyenne OCDE, le capital social relationnel ne se convertit pas en interdépendances pédagogiques effectives. C'est ce constat qui motive la distinction conceptuelle entre capital social non articulé et

capital social opérationnalisé, principale contribution théorique de cet article, qui enrichit le modèle de Hargreaves et Fullan (2012) en déplaçant la question des ressources disponibles vers celle des structures permettant leur conversion. H3 a été confirmée par un faisceau d'indicateurs convergents : les logiques de performance standardisée fragilisent les conditions que le management inclusif suppose de construire, et l'exclusion ordinaire qu'elles ne permettent pas de détecter se manifeste dans les données sur le harcèlement et dans l'écart de 43 points qui sépare les élèves selon leur milieu social en mathématiques.

Ces résultats ont une portée qui dépasse le contexte marocain. Ils contribuent à la littérature sur le leadership scolaire dans les systèmes éducatifs centralisés du Sud, encore peu représentés dans les travaux dominants. Ils formulent une réponse empiriquement fondée à la critique de Gunter (2012) en montrant que les déficits de coopération pédagogique sont des effets de configurations institutionnelles identifiées, et non des déficits de leadership individuel. Ils précisent enfin le mécanisme par lequel un régime d'accountability peut paradoxalement se priver de ses propres conditions d'efficacité — tension théorisée par Hargreaves et Shirley (2009) et ici documentée empiriquement.

La limite principale de cette recherche, l'absence de données de terrain primaires, en est aussi la perspective la plus directe et la plus nécessaire. Plutôt que des recommandations qui supposeraient une connaissance des mécanismes locaux que les données agrégées ne permettent pas d'atteindre, trois enjeux ont été identifiés en section 5.5 comme agenda pour une enquête empirique ultérieure : la conversion du capital social, les conditions réelles de la gouvernance participative, et la détection de l'exclusion ordinaire. C'est de cette enquête que pourront émerger, à partir de la compréhension des configurations locales, des propositions opérationnelles ancrées dans la réalité des établissements.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Doubleday.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement. (1987). *Notre avenir à tous [Rapport Brundtland]*. Nations Unies.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.). Sage.
- CSEFRS. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships* (2e éd.). Westview Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4e éd.). Teachers College Press.
- Gunter, H. M. (2012). *Leadership and the reform of education*. Policy Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hoadley, U. (2017). Pedagogy in poverty: Lessons from twenty years of curriculum reform in South Africa. *Review of Education*, 5(2), 129–148. <https://doi.org/10.1002/rev3.3102>

- IEA. (2022). PIRLS 2021 international results in reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- IEA. (2024). TIMSS 2023 international results in mathematics and science. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- INE-CSEFRS. (2021). Programme national d'évaluation des acquis — PNEA 2019. CSEFRS.
- INE-CSEFRS. (2024). Étude sur la violence en milieu scolaire. CSEFRS.
- INE-CSEFRS. (2025). Évaluation de la phase expérimentale du projet des écoles pionnières. CSEFRS.
- INE-CSEFRS & OCDE. (2026). TALIS 2024 : Résultats pour le Maroc. CSEFRS / Éditions OCDE.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Letor, C., & Progin, L. (dir.). (2025). Diriger collectivement un établissement scolaire ? De Boeck Supérieur.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maroy, C. (2015). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Sociétés*, 38(1), 31–55. <https://doi.org/10.7202/019578ar>
- MENPS. (2019). Programme national de l'éducation inclusive. Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.
- MENPS. (2025). Indicateurs de l'éducation — DSSP-MEN. Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.
- OCDE. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage.
- Rigby, K. (2022). *Bullying in schools: Nature, effects and remedies* (3e éd.). Routledge.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. Jossey-Bass.
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2011). Education quality in post-apartheid South African policy. *Comparative Education*, 47(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541680>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. UNESCO.
- UNESCO. (2015). Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action. UNESCO.
- UNESCO. (2025). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024/2025 : Le leadership dans l'éducation. UNESCO.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>