



# CE QUE LES INITIATIVES DE REDRESSEMENT D'ÉCOLE EN ONTARIO NOUS APPRENNENT AU SUJET DU LEADERSHIP

KENNETH LEITHWOOD ET TIJU STRAUSS

## SOMMAIRE

### Préface

Le projet *Le redressement d'école et le leadership requis* a été commandé par l'Association canadienne d'éducation (ACE) en 2006. Menée par Kenneth Leithwood et Tiju Strauss, la recherche a pris la forme d'une étude de deux ans d'écoles ontariennes ciblées comme ayant besoin d'un « redressement » pour rehausser sensiblement les résultats scolaires. Le rapport examine les effets du leadership sur l'amélioration scolaire. Nous croyons qu'il sera utile à tous ceux qui visent à comprendre l'urgence et les mesures requises pour augmenter et soutenir les niveaux de résultats dans les écoles qui n'ont pas été mesure de satisfaire aux nouvelles normes relatives aux résultats.

Les jeunes construisent leurs identités d'apprenants dans une société pluraliste extrêmement complexe. Plus que jamais, il est admis que l'apprentissage est un processus social complexe. Or, dans nos systèmes scolaires, tout comme dans l'ensemble de la société canadienne, nous ne sommes pas arrivés à combler adéquatement les besoins de tous les élèves, en particulier de ceux qui font partie des groupes les plus vulnérables de la société. L'échec engendre des pressions qui donnent lieu à des initiatives de redressement de divers types et intensités. Dans cette étude des initiatives de redressement d'écoles en Ontario, il est souligné que la notion même de redressement amène les écoles à confronter leur échec et à accepter la responsabilité de « remettre les choses dans l'ordre. » L'étude porte sur le rôle critique du leadership au sein de l'école lorsque sont amorcées les initiatives d'amélioration scolaire susceptibles, idéalement, de mener à une hausse marquée des résultats des élèves.

Les écoles d'un bout à l'autre du pays s'efforcent de veiller à répondre aux besoins de *tous* les élèves afin d'assurer la réussite de *tous* les jeunes. En dégageant les processus mis en œuvre dans les écoles qui tentent de rehausser les résultats scolaires de leurs élèves, nous commençons à explorer de nouvelles façons de voir l'éducation publique au 21<sup>e</sup> siècle. Les pratiques fructueuses de leadership incitent clairement le changement chez les enseignants, comme le constate l'ACE dans le cadre de l'initiative *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?* (<http://www.cea-ace.ca/res.cfm?subsection=pro&page=wdy>), puisque l'amélioration de l'expérience éducative des élèves nécessite l'engagement actif de leurs enseignants.

## Contexte

L'idée de pouvoir et de devoir « redresser » les écoles moins performantes introduit un degré d'urgence, d'énergie, et d'espoir dans une conversation professionnelle de longue date, dominée jusqu'à tout récemment par le terme beaucoup plus retenu d'« amélioration d'école. » Le concept de redressement nous pousse à confronter de front l'échec et à accepter la responsabilité de « rendre les choses comme elles devraient l'être » – non dans un vague avenir, mais rapidement. Ce concept constitue également, selon nous, la face pratique des efforts à déployer.

Il existe évidemment une importante masse de théories et de recherches portant sur le redressement d'organisations dont le rendement laisse à désirer. Malheureusement, elles concernent peu la mission particulière et le caractère des écoles<sup>1</sup>. La documentation est toutefois claire : le leadership constitue l'explication clé du succès d'un redressement. Cela signifie que les initiatives destinées à mieux comprendre la nature des processus féconds de redressement d'école feraient bien de commencer en accordant une attention particulière au leadership caractérisant les redressements d'école réussis, d'où l'accent de la recherche dont il est question dans le présent article.

L'Ontario a constitué un contexte particulièrement utile pour cette recherche. Par l'intermédiaire de son nouveau Secrétariat de la littératie et de la numératie, le gouvernement provincial avait pris les mesures suivantes : établissement de cibles ambitieuses et claires quant aux résultats des élèves à l'échelle de la province; affectation de nouvelles ressources considérables aux conseils scolaires et aux écoles pour les aider à atteindre ces cibles; mise sur pied d'équipes dotées d'excellentes compétences pour travailler directement avec des écoles moins performantes; attribution de fonds spéciaux aux écoles au titre du perfectionnement professionnel et d'autres fins. Les écoles primaires en difficulté pouvaient choisir de faire partie du programme des équipes de redressement, ce qui leur permettait d'obtenir des ressources additionnelles et des sources extérieures d'aide. Les écoles primaires de la première phase de l'étude ont été sélectionnées parmi la cohorte des écoles du programme d'équipes de redressement.

## Approche adoptée pour l'étude

L'étude a été orientée en fonction d'une conception étapiste du processus de redressement d'école, où des pratiques confirmées de leadership sont mises en œuvre selon des formules adaptées au contexte de redressement. Ces pratiques donnent lieu à un ensemble d'initiatives d'amélioration scolaire qui, si elles sont fructueuses, incitent les enseignants à instaurer des changements qui donnent lieu à l'amélioration des résultats scolaires des élèves de l'école. Compte tenu de preuves considérables, en particulier du secteur autre que scolaire, trois étapes de redressement ont été dégagées : *résultats à la baisse; stabilisation de la crise; maintien et amélioration des résultats*. Dans le cadre de chacune de ces étapes, il a été présumé qu'une direction réussie comprenait un ensemble de pratiques « clés » de leadership qui étaient fécondes dans de nombreux établissements, secteurs et conditions<sup>2</sup>. Selon la source des données, entre 14 et 19 pratiques particulières de leadership ont été dégagées à l'intérieur de quatre grandes dimensions ou catégories : établissement de l'orientation, formation du personnel, reconception de l'organisation, gestion du programme de formation. Bien qu'une masse considérable de preuves indique que les leaders qui réussissent utilisent ces pratiques dans un vaste éventail de contextes, nous avons aussi présumé que leur instauration pouvait varier en fonction des contextes dans lesquels se trouvaient les leaders. Chacune des trois étapes de redressement d'école pouvait constituer un contexte particulier nécessitant différentes formes d'instauration.

L'étude a été effectuée en deux étapes. Au cours de la première étape, des données d'interviews ont été recueillies dans quatre écoles primaires et quatre écoles secondaires (pour un total de 73 interviews individuelles, ainsi que huit groupes de discussion composés de parents et huit groupes de discussion composés d'élèves). Les cas de redressement réussi d'école ont été déterminés en se fondant sur les résultats, sur trois ans, aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) en troisième et en sixième années, ainsi qu'au test de compétences linguistiques de 10<sup>e</sup> année. Pendant la deuxième étape, des sondages ont été envoyés à un total de 472 enseignants et de 36 gestionnaires dans 11 écoles primaires et trois écoles secondaires. Les données de l'OQRE de ces 14 écoles ont servi à cerner neuf écoles correspondant à nos critères de redressement et cinq écoles manifestant une « amélioration claire » à compter d'un point de départ légèrement inférieur à la moyenne du conseil scolaire et remontant au-dessus de la moyenne dans un délai de trois ou quatre ans. La synthèse des preuves des deux étapes de la recherche a produit huit conclusions principales au sujet du leadership manifesté lors d'un redressement réussi, lesquelles sont décrites dans le reste de l'article.

### **1. Un leadership efficace est requis pour redresser les écoles moins performantes**

Cela n'étonne pas. Les preuves tirées, pour la plupart, d'organisations ne faisant pas partie du réseau scolaire indiquent que le leadership constitue le principal facteur de succès d'un redressement. De même, les résultats de cette étude démontrent que le leadership est important dans un contexte de redressement d'école. Il ne pouvait être attendu que, sans un leadership efficace, une école visée par l'étude pourrait raisonnablement améliorer de façon marquée les résultats de ses élèves. Dans le sondage, toutes les mesures du leadership utilisées dans l'étude manifestaient une forte corrélation avec les initiatives d'amélioration de l'école et de changement des enseignants.

### **2. Les pratiques fondamentales de leadership englobent la plupart des éléments requis pour diriger avec succès un redressement d'école**

Notre étude du leadership lors de redressements a été structurée par une conception quadridimensionnelle du succès ou des pratiques fondamentales de leadership – établissement de l'orientation; formation du personnel; reconception de l'organisation; gestion du programme de formation. Ces quatre dimensions générales comprennent plusieurs actions ou comportements spécifiques de leadership. Nous désignons ces dimensions et ces comportements, dans leur ensemble, comme des pratiques « fondamentales » de leadership. L'une de nos hypothèses pose que ces pratiques peuvent englober presque tout ce que les leaders font dans la plupart des contextes, y compris le redressement d'écoles moins performantes.

Les preuves tant qualitatives que quantitatives générées par l'étude confirment cette hypothèse. Plus particulièrement, lorsque des pratiques fondamentales de leadership ont servi à coder les données des interviews se rapportant au leadership des enseignants, des gestionnaires et des parents, pratiquement aucune autre pratique n'a été dégagée. Le sondage auprès des enseignants leur demandait de coter chacune des valeurs fondamentales de leadership, selon l'expérience vécue dans leur école, en ce qui concerne les mesures de redressement de leur école. Des valeurs modérément positives ont été accordées aux quatre catégories de pratiques. L'établissement de l'orientation a obtenu les cotes les plus élevées et la formation du personnel, les moins élevées (une contradiction apparente des autres constats au sujet de l'importance du perfectionnement professionnel). Parmi les actions ou les comportements précis cotés par les répondants comme étant les plus utiles, trois se démarquent : fournir des ressources; bâtir une communauté d'apprentissage ou une culture de collaboration dans l'école; et offrir une quantité et des types suffisants de perfectionnement professionnel.

### **3. Les pratiques fondamentales de leadership comportent essentiellement la même valeur pour les écoles qui s'améliorent par rapport à un niveau acceptable de rendement que pour les écoles en redressement**

Cette affirmation découle d'une comparaison des réponses aux sondages auxquels ont répondu des enseignants faisant partie d'écoles en redressement et en amélioration. Très peu de différences ont été cernées entre les réponses de ces deux groupes d'enseignants aux questions concernant la valeur des pratiques fondamentales de leadership au chapitre des initiatives prises par leurs écoles pour améliorer les apprentissages des élèves. Il en a été de même pour les évaluations de chacune des quatre catégories de pratiques de leadership; le classement en ordre d'importance des quatre catégories; et les pratiques spécifiques de leadership cotées comme ayant la plus grande valeur pour les efforts d'amélioration des écoles.

### **4. Les changements des processus de redressement d'école s'accompagnent de changements au chapitre de la mise en œuvre des pratiques fondamentales de leadership**

Quoique nous ayons posé comme hypothèse que les pratiques fondamentales de leadership englobent ce que font les leaders qui ont du succès dans presque tous les contextes, nous avons également émis l'hypothèse que la mise en œuvre de ces pratiques dépend beaucoup du contexte. Dans le cas d'un redressement d'école, chacune des trois étapes de redressement présente un contexte différent, faisant éventuellement appel à différentes formes de mise en œuvre du leadership. Les résultats de cette étude confirment cette hypothèse, brossant un portrait relativement détaillé de la façon dont la mise en œuvre du leadership change en fonction de l'étape de redressement d'une école.

***Établissement de l'orientation.*** D'après les preuves recueillies, ces fonctions ont sensiblement évolué au cours des étapes de redressement. Ainsi, à l'étape des résultats à la baisse, peu d'attention explicite a été accordée à cette catégorie de pratiques. Bien que certains leaders aient eux-mêmes connu le sens de l'orientation à adopter, il est peu probable qu'il ait été partagé avec le personnel, qui devait donc établir ses propres orientations. L'étape de stabilisation de la crise a débuté par un but imposé par le gouvernement pour toutes les écoles moins performantes et par l'établissement d'objectifs au palier de l'école relativement à ce but provincial, qui est devenu une importante fonction de leadership. Les directeurs d'école et les chefs de service au palier secondaire ont articulé leur vision au personnel. Bien qu'il fût très urgent d'améliorer les résultats des élèves dans les huit écoles en cause, l'établissement d'objectifs a été une activité partagée et les leaders qui ont eu du succès ont maintenu la nécessité d'un rôle important pour leur personnel. Des attentes de résultats élevés ont circulé de haut en bas pendant l'étape de stabilisation de la crise et des voies efficaces de communication ont été mises en place pour transmettre ces attentes, ainsi que comme moyen de veiller à ce que les objectifs soient partagés.

***Formation du personnel.*** De l'étape des résultats à la baisse à celle de la stabilisation de la crise, les écoles ont connu un changement marqué sur le plan tant de la nature que de la qualité des initiatives auxquelles ils prenaient part pour rehausser leurs capacités. Les équipes de redressement assuraient les formes de perfectionnement professionnel qui, selon les enseignants et les directeurs d'école, comptaient parmi les plus utiles qu'ils aient connus. Les enseignants se sont mis à s'approprier davantage leur perfectionnement, consultant beaucoup plus leurs collègues immédiats pour obtenir des idées et valorisant l'accès à des ressources très spécialisées et ciblées de perfectionnement professionnel provenant de l'extérieur de l'école. En particulier, dans de nombreux cas, ils ont amorcé l'étape de stabilisation de la crise avec une volonté très consciente de changer et d'améliorer leurs pratiques en classe. Ce besoin conscient a conféré un sens considérable aux programmes de

renforcement des capacités auxquels ils ont participé, tout comme la nouvelle culture de responsabilisation relative à l'instauration des nouvelles pratiques et à l'amélioration des résultats des élèves qui se dégageait clairement des écoles en redressement.

**Reconception organisationnelle.** Pendant l'étape des résultats à la baisse, la culture d'école favorisait le travail individuel des enseignants et les structures de l'école renforçaient cet isolement. Pendant l'étape de stabilisation de la crise, cette culture et les structures qui l'encadraient ont considérablement changé grâce aux initiatives des leaders. La collaboration a été clairement valorisée. Des équipes, comités et groupes de travail ont été mis sur pied pour permettre et favoriser la collaboration. Les structures ont également été modifiées pour permettre différentes approches pédagogiques en matière de littératie. Des liens à une plus large communauté ont amené la reconnaissance de l'apport de tous les degrés de scolarisation au succès des élèves lors des tests provinciaux.

**Gestion du programme pédagogique.** De l'étape des résultats à la baisse à celle de la stabilisation de la crise, l'objet des fonctions de gestion des leaders a changé, remplaçant la supervision de routine du travail effectué à l'école à l'harmonisation des méthodes standard de fonctionnement de l'école au but d'ensemble consistant à relever de façon marquée les compétences linguistiques des élèves. Ainsi, la « dotation » a évolué : au lieu de chercher tout simplement une personne qualifiée pour enseigner, on tentait de trouver quelqu'un qui possédait un ensemble précis de compétences en vue d'atteindre les objectifs de rendement de l'école. Le « suivi » est passé d'un simple regard posé sur l'environnement pour déceler les perturbations éventuelles du travail courant de l'école pour correspondre à l'établissement d'un diagnostic des progrès des élèves, à l'évaluation des incidences des approches pédagogiques employées et à la formulation de stratégies pour combler les besoins particuliers de chaque élève et de chaque groupe d'élèves.

### **5. Le leadership efficace d'un redressement d'école est étroitement distribué**

Dans l'ensemble, les indications concernant les personnes et les groupes qui assuraient le leadership lors d'un redressement ont été recueillies d'enseignants et de directeurs d'école lors des volets qualitatif et quantitatif de l'étude. Ces données provenaient des réponses aux questions portant sur la mesure relative de l'influence exercée par différentes personnes et différents groupes au cours du processus de redressement d'école, sans distinction pendant les étapes de redressement. Les résultats dépeignent une image assez uniforme.

Il a toujours été évalué que les leaders officiels des enseignants exerçaient l'influence la plus forte, ce qui laisse entendre que leur connaissance des contenus et leur compétence pédagogique comportaient une importance primordiale pour le succès du redressement. Les gestionnaires d'école arrivaient deuxièmes dans les deux ensembles de données, suivis par les équipes d'enseignants et les leaders informels des enseignants. En réponse à une question directe au sujet de leur influence relative, les équipes de redressement ont été placées au cinquième rang (soit un rang très inférieur à l'influence qu'elles avaient eue pour aider les écoles à négocier la transition vers l'étape de stabilisation de la crise). Les résultats indiquaient typiquement que les parents et les élèves avaient le moins d'influence.

En somme, environ 75 pour cent du leadership de redressement des écoles primaires provenait de trois sources seulement : les directeurs d'école, les leaders officiels des enseignants et le ministère de l'Éducation (c.-à-d. le programme d'équipes de redressement). C'était aussi le cas dans les écoles secondaires, à la différence près que le personnel du conseil scolaire remplaçait le ministère de l'Éducation. Les personnes tenant des rôles officiels de leadership sont toujours identifiées comme étant la source de la plupart des pratiques fondamentales

de leadership. Les directeurs d'école, en particulier, demeurent la force motrice des pratiques fondamentales de leadership dans un contexte de redressement d'école, tout comme dans la plupart des autres contextes.

## **6. Au fur et à mesure de l'évolution des processus de redressement d'école, la nature et le nombre de sources de leadership changent**

Selon la recherche antérieure sur le redressement, le leadership au début du processus de redressement tend à se concentrer chez une personne ou une petite équipe de personnes. Lorsque l'organisation commence à se redresser, le leadership devient de plus en plus partagé ou collaboratif. L'étude constate également qu'un leadership efficace prend différentes formes à différentes étapes du redressement. Amorcer le passage des résultats à la baisse à la stabilisation de la crise requiert une forme plutôt directive et ciblée de leadership, principalement de la part des responsables de l'établissement de politiques provinciales.

Dans le cas des écoles secondaires, la transition des résultats à la baisse à la stabilisation de la crise a été engendrée par la décision des responsables des politiques provinciales d'imposer la réussite au test de compétences linguistiques de la 10<sup>e</sup> année pour l'obtention du diplôme. Cette exigence a fait que les enseignants ont dû accorder de l'attention aux examens et ont amorcé un processus d'harmonisation de leur travail aux initiatives provinciales. Sans cette intervention des responsables des politiques, les initiatives et le travail du personnel des quatre écoles secondaires de l'étude visant à améliorer les compétences linguistiques de leurs élèves éprouvant des difficultés auraient été peu susceptibles d'être mis en œuvre, et certainement pas dans un court laps de quelques années.

Dans le cas des écoles primaires, l'engagement du gouvernement d'améliorer de façon marquée les résultats linguistiques au primaire constituait le principal incitatif de passer à l'étape de stabilisation de la crise. L'établissement du Secrétariat de la littératie et de la numératie (SLN) et la mise sur pied du programme des équipes de redressement ont découlé de cet engagement (ou de ce leadership ciblé). Bien que le recours aux nouvelles ressources fournies par le gouvernement soit demeuré officiellement « facultatif », les écoles dont les résultats des élèves étaient très inférieurs à la moyenne ont été l'objet de pressions considérables de se servir de ces ressources. La vision d'amélioration de la littératie du gouvernement n'a pas été contestée par les écoles faisant l'objet d'un redressement participant à l'étude. Les initiatives engendrées par le leadership ciblé des agents gouvernementaux ont fait qu'il était extrêmement difficile de passer outre à la nécessité d'agir pour relever les résultats médiocres des élèves. Toutefois, après la transition à l'étape de stabilisation de la crise, le leadership dans les écoles dénotait une collaboration fort supérieure.

Bien que les écoles visées par l'étude n'aient pas encore progressé solidement jusqu'à la troisième étape de redressement, le leadership collaboratif semble susceptible de s'y maintenir, les sources de leadership s'élargissant avec l'expansion des capacités du personnel de chaque école. Certaines recherches connexes portant sur des contextes analogues à ceux de l'étude donnent à entendre que les directeurs d'école se fondent principalement sur les compétences comme critères pour sélectionner les personnes qui partagent les responsabilités de leadership dans une école<sup>3</sup>. Cette expansion des sources de leadership dans les écoles sera vraisemblablement engendrée pendant la troisième étape de redressement, par suite de l'évolution des points de vue que nous avons observée chez les enseignants : leur volonté d'être responsables de ce qu'apprennent les élèves; leur sensibilisation croissante à l'effort à long terme à consacrer pour maintenir et rehausser les résultats de leurs élèves; une nouvelle sensibilisation à l'interdépendance des initiatives des écoles primaires et secondaires pour engendrer la réussite des élèves; une perspective beaucoup plus large de tous les facteurs de la réussite des élèves.

### **7. Les leaders font face à des défis prévisibles lors de la stabilisation des résultats à la baisse d'écoles**

Tant au primaire qu'au secondaire, l'étape des résultats à la baisse se caractérisait par le sentiment d'impuissance, par la dénégalation de la responsabilité des apprentissages de tous les élèves et par la résistance à l'intervention extérieure dont faisaient preuve les enseignants. Le personnel d'école, malgré une conscience générale des résultats relativement médiocres des élèves aux tests provinciaux, ne croyaient pas, toutefois, que leurs initiatives y changeraient quelque chose. Les contextes d'environnement familial et communautaire des élèves, tout comme leur potentiel d'apprentissage limité, étaient plutôt pointés du doigt pour expliquer les mauvais résultats. Il existait peu d'indications de collaboration des enseignants en vue d'atteindre des objectifs communs.

Compte tenu de ce contexte explicatif, il était difficile pour le personnel d'une école d'accepter la responsabilité d'apporter une amélioration sensible des piètres résultats des élèves, engendrant ainsi chez le personnel la perception que les initiatives provinciales n'avaient que peu d'importance ou ne devaient pas être prises au sérieux. Comme le personnel administratif des écoles considérait que ses propres compétences n'avaient rien à voir avec les résultats d'un grand nombre des élèves, il avait du mal, à cette étape, à percevoir la valeur de se conformer à des pressions extérieures d'améliorer les résultats des élèves. Des études portant sur des écoles moins performantes situées à des endroits très différents dénotent des défis très similaires<sup>4</sup>.

### **8. Les leaders font passer leur école de l'étape des résultats à la baisse à celle de la stabilisation de la crise en transformant les attitudes des enseignants et la culture de l'école**

Pour les leaders, le défi à relever pour faire passer leur école à l'étape de stabilisation de la crise peut se résumer comme étant la nécessité d'engendrer trois courants d'opinion chez les enseignants :

- Tous les élèves sont capables d'apprendre s'ils reçoivent un enseignement approprié.
- Bien que la situation familiale d'un élève ait d'importantes conséquences sur son apprentissage, l'école peut plus que compenser les effets d'une situation familiale difficile.
- Ce que l'école doit faire pour que tous les élèves réussissent mieux est connu, peut être appris et nécessite la collaboration de tous les intervenants de l'école en vue d'atteindre des objectifs communs.

La transition vers l'étape de stabilisation de la crise, initialement amorcée par les initiatives ministérielles en matière de politiques et largement appuyée par les conseils scolaires, s'est accompagnée d'importants changements tant sur le plan des attitudes que de la culture de l'école. Beaucoup d'enseignants se sont mis à croire que l'importance accordée à la littératie et à la numératie par le ministère était au mieux des intérêts de leurs élèves et ont également adopté cette priorité. Tous les chefs de service des quatre écoles secondaires faisant partie de la première phase de l'étude ont commencé à prendre en charge l'inclusion de l'enseignement des compétences linguistiques dans leurs leçons, dans chaque matière.

Les enseignants estimaient, en grande majorité, que le perfectionnement professionnel reçu au cours de cette période comptait parmi la formation de la meilleure qualité qu'ils aient reçue. Les directeurs d'école ont commencé à tenir les enseignants responsables de l'instauration en classe de ce qu'ils avaient appris. Les enseignants ont manifesté une volonté fort supérieure de collaborer avec leurs collègues et un sentiment de responsabilité, à l'échelle de l'école, du succès des élèves s'est mis à se répandre dans la culture professionnelle de ces écoles. Le personnel ne cherchait plus hors de l'école l'explication de l'échec des élèves, mais se concentrait plutôt sur ce qu'il pouvait faire à l'école pour assurer leur réussite.



## Conclusion

Les huit principales conclusions de cette étude, bien qu'issues de preuves recueillies dans des écoles, ne contredisent aucunement les implications à l'égard du succès des redressements que l'on trouve dans la documentation générale sur le redressement organisationnel. Cette documentation devrait constituer une source digne de foi pour les leaders scolaires qui visent à enrichir leurs méthodes en consultant les meilleures constatations offertes.

### Notes

- 1 Pour lire un examen approfondi récent, voir Murphy (2008)
- 2 Ces pratiques fondamentales et les preuves justifiant leur valeur sont décrites, par exemple, dans Leithwood et Riehl (2005) et Leithwood et al. (2004). Ces pratiques fondamentales ont également été adoptées, avec des modifications et des extensions, à titre de cadre de leadership de la province.
- 3 Voir, par exemple, Anderson et al. (2008) et Leithwood et al. (2007).
- 4 Pour prendre connaissance de ces preuves, voir Duke et al. (2007), Muijs et al. (2004), Nicolaidou et Ainscow (2005), et Potter, Reynolds et Chapman (2002).

Note : Ken Leithwood et Tiiu Strauss ont entrepris les premières recherches en vue de ce rapport avant d'obtenir l'approbation du comité de déontologie.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES



Anderson, S. E., S. Moore et J.-P. Sun. « Positioning the principals in patterns of school leadership distribution », dans K. Leithwood, B. Mascall et T. Strauss (éd.), *Distributed leadership according to the evidence*, New York, NY, Routledge, 2008.

Duke, D., P. Tucker, M. Salmonowicz et M. Levy. « How comparable are the perceived challenges facing principals of low-performing schools? », *ISEA*, 35(1), 2007, p. 3-21.

Leithwood, K., B. Mascall, T. Strauss, R. Sacks, N. Memon et A. Yashkina. « Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system », *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 2007, p. 37-67.

Leithwood, K., et C. Riehl, C. « What we know about successful school leadership », dans W. Firestone et C. Riehl (éd.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*, New York, NY, Teachers College Press, 2007, p. 22-47.

Leithwood, K., K. Seashore-Louis, S. Anderson et K. Wahlstrom. *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*, New York, NY, The Wallace Foundation, 2004.

Murphy, J. *Turning around troubled schools: Lessons from the organizational sciences*, Thousand Oaks, Calif., Corwin Press, 2008.

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

Nicolaidou, M., et M. Ainscow. « Understanding failing schools: Perspectives from the inside », *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 2005, p. 229-248.

Potter, D., D. Reynolds et C. Chapman. « School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice ». *School Leadership & Management*, 22, 3, 2002, p. 243-256.



**Association canadienne d'éducation**  
engager . écouter . échanger . enrichir depuis 1891



Association canadienne d'éducation  
300 – 317 rue Adelaide Street Ouest  
Toronto, ON M5V 1P9  
Téléphone: (416) 591-6300  
Télécopieur: (416) 591-5345  
Site web: [www.cca-ace.ca](http://www.cca-ace.ca)