



HAL
open science

Transposition des techniques managériales de la haute performance sportive dans la direction des établissements scolaires : le cas de leadership transformationnel en Grèce et en France

Malama Sidiropoulou

► To cite this version:

Malama Sidiropoulou. Transposition des techniques managériales de la haute performance sportive dans la direction des établissements scolaires : le cas de leadership transformationnel en Grèce et en France. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2023. Français. NNT : 2023UBFCC005 . tel-04347646

HAL Id: tel-04347646

<https://theses.hal.science/tel-04347646v1>

Submitted on 15 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT DE L'ETABLISSEMENT UNIVERSITE BOURGOGNE FRANCHE-COMTE

PREPAREE À L'UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ

Ecole doctorale n° n°594

École doctorale Sociétés, Espace, Pratiques, Temps (SEPT)

Doctorat de spécialité

Sciences et techniques des activités physiques et sportives

et

Sciences de gestion et du management

Par

Mme SIDIROPOULOU Malama

Transposition des techniques managériales de la haute performance sportive dans la direction des établissements scolaires : le cas de leadership transformationnel en Grèce et en France

Thèse présentée et soutenue à « *International Hellenic University, Kavala, Grèce* », le « *10/04/2023* »

Composition du Jury:

M. KAMBAS Antonis	Professeur Université, Démocrite de Thrace (site de Komotini)	Rapporteur
Mme. PENTERI Euthymia	Professeure Université, Démocrite de Thrace (site d'Alexandroupoli)	Rapporteur et Président du jury
M. MONNIN Éric	Maître de conférences, Université Bourgogne - Franche-Comté	Directeur de thèse
M. THERIOU Georgios	Professeur, Associé International Hellenic University	Codirecteur de thèse
M. TIROLOGOS Georges	Ingénieur, Université Bourgogne - Franche-Comté	Examineur

Remerciements

En concluant ce long, douloureux et fascinant voyage, ma propre Odyssée, je ressens le besoin d'exprimer mes remerciements aux personnes qui ont contribué à la réalisation de mes objectifs.

En particulier, je tiens à remercier M. Eric Monnin, mon superviseur, le "deus ex machina" pour son soutien et son appui sans réserve dans toutes les difficultés que j'ai rencontrées. Je suis particulièrement reconnaissant à M. Georges Theriou, mon co-superviseur, pour ses directives scientifiques, la confiance qu'il m'a témoignée et son soutien moral à un moment crucial de la thèse.

Je tiens à remercier les deux rapporteurs du comité de cinq membres, Mme Penteri Efthimia et M. Antonis Kampas, pour leur examen critique et leurs remarques pertinentes.

Je remercie également Mme Olga Avramidou pour sa précieuse contribution à la tâche difficile de la traduction.

Ce travail n'aurait pas commencé, n'aurait pas continué quand "Cyclopes et Lestrygons" l'ont encerclé et n'aurait jamais atteint son Ithaque tant désirée, sans mon ami d'enfance de mes années scolaires, M. Georges Tirologos. Aucun remerciement ne suffira à exprimer ma gratitude pour sa présence et son aide constantes, soutenantes, patientes et précieuses.

Enfin, je remercie ma famille pour sa patience et je m'excuse pour le temps que je lui ai pris tout au long de mes recherches.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1	10
INTRODUCTION.....	10
<i>1.1. Présentation du problème</i>	<i>11</i>
<i>1.2. Le but et la nécessité de la recherche</i>	<i>12</i>
<i>1.3. Les définitions fonctionnelles.....</i>	<i>14</i>
<i>1.4. Les résultats et la contribution de la recherche à la promotion de l'éducation et de la science en général</i>	<i>16</i>
<i>1.5. L'organisation de la thèse.....</i>	<i>17</i>
PREMIERE PARTIE	19
APPROCHE THEORIQUE	19
CHAPITRE 2	20
LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL.....	20
<i>2.1. La notion de la fonction administrative-Un aperçu historique</i>	<i>21</i>
2.1.1. La théorie des systèmes sociaux	24
<i>2.2. Le pouvoir</i>	<i>26</i>
<i>2.3. L'administration éducative.....</i>	<i>28</i>
2.3.1. La dimension sociologique de l'éducation.....	29
2.3.2. Le système éducatif en Grèce et en France	34
<i>2.4. Le leadership.....</i>	<i>37</i>
2.4.1. La sociologie du leadership	39
2.4.2. Le leadership vs management.....	43
2.4.3. Les théories du leadership	45

2.4.4. En guise de conclusion	48
2.5. <i>Le leadership transformationnel</i>	49
2.5.1. Définitions - Historique	49
2.5.2. Les caractéristiques du leadership transformationnel.....	50
2.5.3. L'application du leadership transformationnel dans le sport	54
2.5.4. Recherche sur le leadership transformationnel dans l'éducation	56
CHAPITRE 3	64
L'ECOLE EFFICACE	64
3.1. <i>Historique</i>	65
3.2. <i>Clarifier l'efficacité de l'école</i>	66
3.3. <i>Recherche sur l'efficacité scolaire</i>	67
3.4. <i>Le point de vue de Bourdieu sur l'efficacité scolaire</i>	68
3.5. <i>Le rôle du capital social scolaire dans l'efficacité scolaire</i>	71
3.5.1. Le terme Capital Social	71
3.5.2. Le capital social dans l'éducation.....	72
3.5.3. La théorie de Coleman sur le capital social scolaire	73
3.5.4. La gestion du capital social scolaire	74
3.6. <i>Les facteurs de l'efficacité scolaire</i>	76
3.7. <i>Recherche sur l'efficacité scolaire</i>	81
3.7.1. Direction pédagogique.....	81
3.7.2. Le processus éducatif.....	89
3.7.3. Climat scolaire.....	94
3.8. <i>Épilogue</i>	98
CHAPITRE 4	100

LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL ET L'ECOLE EFFICACE.....	100
<i>4.1. Effets généraux.....</i>	<i>101</i>
4.1.1. Déterminer la direction de l'école.....	101
4.1.2. Le développement du personnel.....	101
4.1.3. La reconstruction de l'école.....	102
4.1.4. La gestion du programme pédagogique.....	102
<i>4.2. Recherche sur la relation entre le leadership transformationnelle et l'école efficace.....</i>	<i>103</i>
4.2.1. Le charisme et l'efficacité administrative.....	103
4.2.2. Le leadership transformationnel et le rôle pédagogique du directeur.....	105
4.2.3. Le leadership transformationnel et l'enseignement efficace - l'enseignant efficace.....	108
4.2.4. Le leadership transformationnel et le climat scolaire.....	115
<i>4.3. Les hypothèses de recherche et le modèle de recherche.....</i>	<i>120</i>
DEUXIEME PARTIE.....	124
APPROCHE DE LA RECHERCHE.....	124
CHAPITRE 5.....	125
METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	125
<i>5.1. Le type de recherche.....</i>	<i>126</i>
<i>5.2. Participants - Echantillon.....</i>	<i>127</i>
<i>5.3. Processus de recueil des données.....</i>	<i>130</i>
<i>5.4. Instruments de mesure.....</i>	<i>130</i>
<i>5.5. Contrôle de la validité du questionnaire.....</i>	<i>137</i>
5.5.1 Contrôle de la structure unidimensionnelle et contrôle de la fiabilité.....	138
5.5.2. Évaluation de la qualité de l'adaptation.....	145

<i>5.6. Méthode d'analyse des données</i>	155
CHAPITRE 6	158
LES RESULTATS	158
<i>6.1. La vérification des conditions moyennes</i>	159
<i>6.2. Contrôle de cas</i>	170
CHAPITRE 7	209
DISCUSSION	209
CHAPITRE 8	228
CONCLUSIONS	228
<i>8.1. Contribution de la recherche à la connaissance</i>	238
<i>8.2. Suggestion d'application pratique</i>	239
<i>8.3. Faiblesses et limites de la présente recherche</i>	240
<i>8.4. Suggestions de recherches futures</i>	241
BIBLIOGRAPHIE	243

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1: Le management et le leadership (Temsamani et Mensoum, 2011)</i>	44
<i>Tableau 2: Facteurs d'efficacité scolaire (Scheerens, 2000)</i>	77
<i>Tableau 3: Les facteurs d'efficacité scolaire basés sur les études de Reynolds et al. (2014), Muijs et al. (2014) et Hopkins et al. (2014)</i>	80
<i>Tableau 4: Des hypothèses de recherche</i>	121
<i>Tableau 5: Données démographiques</i>	129
<i>Tableau 6: Correspondance entre les facteurs et les questions</i>	132
<i>Tableau 7: Références bibliographiques - Section 1 - Le leadership transformationnel</i>	134
<i>Tableau 8: Références bibliographiques - Section 2 - L'école efficace</i>	135
<i>Tableau 9: Résultats de l'analyse factorielle exploratoire</i>	139
<i>Tableau 10: Résultats de l'analyse factorielle de validation</i>	147
<i>Tableau 11: Des différences statistiquement importantes (par pays)</i>	160
<i>Tableau 12: Différences statistiquement significatives (par sexe)</i>	163
<i>Tableau 13: Différences statistiquement significatives (par âge)</i>	165
<i>Tableau 14: Différences statistiquement significatives (en fonction des années de service)</i>	167
<i>Tableau 15: Différences statistiquement significatives (sur la base d'études supplémentaires)</i>	169
<i>Tableau 16: Statistiques sur le facteur Leadership Transformationnel - Grèce</i>	171
<i>Tableau 17: Données statistiques: Leadership transformationnel - France</i>	172
<i>Tableau 18: Grèce - Moyenne et écart-type du facteur "rôle pédagogique du directeur"</i>	173
<i>Tableau 19: Grèce - Données statistiques "Le rôle pédagogique du directeur"</i>	174
<i>Tableau 20: France - Moyenne et écart-type du facteur "rôle pédagogique du directeur"</i>	175
<i>Tableau 21: France: Données statistiques "Le rôle pédagogique du chef d'établissement"</i>	176
<i>Tableau 22: Grèce–Résultats de la régression du charisme du directeur en relation avec l'efficacité administrative</i>	177
<i>Tableau 23: France–Résultats de la régression du charisme du directeur en relation avec l'efficacité administrative</i>	177
<i>Tableau 24: Grèce – Résultats de la régression du charisme du directeur par rapport à son rôle pédagogique</i>	178
<i>Tableau 25: France -Résultats de régression linéaire du charisme du directeur par rapport à son rôle pédagogique</i>	178
<i>Tableau 26: Grèce –Résultats d'une analyse de corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité de l'enseignement des enseignants</i>	180
<i>Tableau 27: Grèce - Résultats de la régression du charisme par rapport à l'efficacité de l'enseignement des enseignants</i>	181
<i>Tableau 28: France–Résultats de l'analyse de corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité de l'enseignement des enseignants</i>	181
<i>Tableau 29: France–Résultats de la régression du charisme par rapport à l'efficacité de l'enseignement des enseignants</i>	182
<i>Tableau 30: Grèce–Résultats d'une analyse de corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité des enseignants en classe</i>	183
<i>Tableau 31: Grèce–Résultats de la régression du charisme par rapport à l'enseignement efficace des enseignants</i>	184
<i>Tableau 32: France–Résultats d'une analyse de corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité de l'enseignant en classe</i>	185
<i>Tableau 33: France–Résultats de la régression du charisme du directeur par rapport à l'efficacité des enseignants en classe</i>	186

<i>Tableau 34: Grèce–Résultats de la régression de la considération individuelle du directeur par rapport à l’enseignement efficace des enseignants</i>	186
<i>Tableau 35: France–Résultats de la régression de la considération individuelle du directeur par rapport à l’efficacité de l’enseignement des enseignants</i>	187
<i>Tableau 36: Grèce–Résultats de la régression de la considération individuelle du directeur par rapport à l’efficacité de l’enseignant</i>	188
<i>Tableau 37: Grèce–Résultats de l’analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle du directeur et de l’enseignement efficace</i>	190
<i>Tableau 38: Grèce–Résultats de la régression de la stimulation intellectuelle par rapport à l’enseignement efficace</i>	190
<i>Tableau 39: France–Résultats d’analyse de corrélation entre la stimulation intellectuelle du directeur et l’enseignement efficace</i>	191
<i>Tableau 40: France–Résultats de la régression de la stimulation intellectuelle par rapport à l’enseignement efficace</i>	192
<i>Tableau 41: Grèce–Résultats d’analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle du directeur et de l’efficacité de l’enseignant en classe</i>	193
<i>Tableau 42: Grèce–Résultats de régression de la stimulation intellectuelle par rapport à l’efficacité de l’enseignant en classe</i>	194
<i>Tableau 43: Grèce–Résultats d’analyse de corrélation du charisme du directeur et du climat scolaire</i>	195
<i>Tableau 44: Grèce–Résultats de régression du charisme par rapport au climat scolaire</i>	196
<i>Tableau 45: France–Résultats d’analyse de corrélation du charisme du directeur et du climat scolaire</i>	197
<i>Tableau 46: France - Résultats de régression du charisme par rapport au climat scolaire</i>	197
<i>Tableau 47: Grèce - Résultats d’analyse de corrélation de la considération individuelle du directeur et du climat scolaire</i>	199
<i>Tableau 48: Grèce–Résultats de régression de la considération individuelle par rapport au climat scolaire</i>	199
<i>Tableau 49: France–Résultats d’analyse de corrélation de la considération individuelle du directeur et du climat scolaire</i>	200
<i>Tableau 50: France–Résultats de régression de la considération individuelle par rapport au climat scolaire</i>	201
<i>Tableau 51: Grèce – Résultats d’analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle du directeur et du climat scolaire</i>	202
<i>Tableau 52: Grèce–Résultats d’analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle par rapport au climat scolaire</i>	202
<i>Tableau 53: France–Résultats d’analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle du directeur et du climat scolaire</i>	203
<i>Tableau 54: France–Résultats de régression de la stimulation intellectuelle par rapport au climat scolaire</i>	204
<i>Tableau 55: Résultats de test des hypothèses de recherche, Grèce-France</i>	207
<i>Tableau 56: Études bibliographiques établissant une corrélation entre les dimensions du leadership transformationnel et les dimensions de l’école efficace</i>	227
<i>Tableau 57: Cinquième Objectif de Recherche - Tableau comparatif</i>	236

LISTE DES IMAGES

*Figure 1: La dimension idéographique et législative du comportement social (Getzels & Guba, 1957)*25

Figure 2: Le modèle du leadership transformationnel (Leithwood et al., 1998) Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.

Figure 3: Le modèle holistique de la corrélation entre la leadership transformationnel et l' école efficace 123

Dédié à mes parents qui m'ont donné les ailes

!

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

A l'ère des changements socioculturels, technologiques et économiques continus dans lesquels nous vivons, le domaine de l'éducation ne pourrait pas rester non affecté. C'est un défi pour le système éducatif de chaque pays et pour le leadership de chaque unité scolaire de répondre et de s'adapter aux changements ci-dessus. Ce défi est inévitablement transféré au directeur de l'école qui est appelé à créer une culture de qualité, à inspirer la vision et à motiver le personnel et les élèves à atteindre les objectifs d'une école efficace.

1.1. Présentation du problème

Le leadership est le processus d'influence social qui est intentionnellement pratiqué par une personne ou un groupe sur d'autres personnes ou groupes et dont l'idée centrale est de motiver plutôt que d'exercer le pouvoir. (Yukl, 2010).

L'impact du leadership sur l'efficacité des organisations est un sujet très important et bien documenté dans tous les domaines de recherche (Calvin, Chakor, Cicut, & Dantin, 2014). L'un d'eux est le sport lequel est considéré inextricablement mêlé à l'éducation et au développement des enfants. (Santos, Camiré, & Campos, 2016; Holt & Neely, 2011).

La Charte Internationale pour l'Education Physique et le Sport (UNESCO, 1978) et l'Agenda 2030 (Frankowski, 2021) pour le développement viable indiquent le rôle du sport en tant que catalyseur important pour sa contribution à l'éducation et à la culture générale des individus. Sa dimension symbolique est basée sur le développement des convictions positives par rapport aux vertus qu'il dispose et démontre. Pour en être convaincu il suffit de se référer aux principes fondamentaux de la Charte Olympique (Monnin, 2012). D'après lui l'Olympisme est un outil qui sert à éduquer les jeunes en utilisant une double approche à savoir athlétique et intellectuelle, en *équilibrant l'esprit et le corps* (p.333). Le sport incarne le culte de la performance, le dépassement de soi, des efforts mais aussi de l'approche des gens et des nations tout en respectant les principes moraux (Calvin et al., 2014).

Le championnat, cette catégorie particulière de sport, se caractérise par la passion du sport, la soumission du corps et de l'âme et mène à des domaines supérieurs d'intégration physique, mentale et spirituelle (Nicholls & Levy, 2015). Ses hautes performances donc, qui selon la bibliographie (Turnnidge & Coté, 2016 ; Calvin et al., 2014, Price & Weiss, 2013) sont liées à l'application d'une forme spécifique de leadership, méritent d'être étudiées et peuvent être des modèles dans le domaine de l'éducation.

Il est aussi largement reconnu que l'éducation est la clé de la prospérité d'une société et que le type de leadership scolaire est un facteur décisif pour que le fonctionnement d'une unité scolaire soit réussi (Sebastian & Allensworth, 2012).

Parmi les nombreuses théories qui sont apparues dans le domaine de l'éducation au cours des deux dernières décennies, la théorie du leadership transformationnel dispose d'une place très importante. *Cette théorie contemporaine nécessite un changement systémique des concepts obsolètes du leadership éducatif. Le leadership transformationnel est directement lié à la compétitivité mondiale, à la diversité et à la méthodologie d'apprentissage par l'intermédiaire d'une stratégie. Il fournit une alternative au statut social et éducatif présent de l'incertitude, de l'ambiguïté et de la complexité* (Shields, 2013, p.34).

De nombreux chercheurs ont étudié ce type de leadership ainsi que sa corrélation à l'efficacité des organisations scolaires (Freeman & Fields, 2020 ; Wu, Gao, & Shen, 2019; Sun & Leithwood, 2012; Jacobson, 2011 - Leithwood & Jantzi, 2006).

La Grèce est retard par rapport à de nombreux pays de l'OCDE en terme de performance dans le programme international d'évaluation des élèves (PISA) y compris des pays ayant des niveaux de dépenses similaires ou inférieurs par étudiant ainsi que des pays ayant des niveaux de croissance économique similaires ou inférieurs (OCDE, 2011). Selon la bibliographie internationale les faibles résultats d'apprentissage sont dus au type de leadership appliqué dans les écoles grecques (Pelletier, Collerette, & Turcotte, 2015; Sebastian & Allensworth, 2012; Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Les réformes de l'enseignement secondaire de 2016 en France, concernaient des collaborations et de nouveaux programmes afin de réorganiser l'enseignement et d'avoir une plus grande autonomie dans les écoles. Cependant le succès de ce qui précède dépend de la capacité des dirigeants-leaderships à collaborer avec les enseignants et à adopter de nouvelles méthodes d'enseignement (European Union, 2016).

En conclusion dans les deux pays la forme de leadership appliqué aux écoles est d'une importance primordiale et nécessite d'une étude plus approfondie.

En suivant des exemples de haute performance du domaine sportif nous cherchons à savoir si le leadership transformationnel est appliqué dans les écoles françaises et grecques et si ces écoles peuvent être caractérisées efficaces. Autrement dit nous examinons si la bibliographie internationale est confirmée en France et en Grèce.

1.2. Le but et la nécessité de la recherche

La revue de la bibliographie mondiale a révélé que les caractéristiques du leadership transformationnel (Avolio, Bass & Jung, 1999; Hauserman & Stick, 2013; Hallinger & Murphy, 1986; Golia, Charalampaki & Belias, 2021; Yang, 2014; Vermeulen, Kreijns, & Evers, 2020; Timothy & Ronald, 2004) et les déterminants d'une école efficace (Connelly, 2010; Flores, 2018; Barrère, 2007; Pelletier et al., 2015; Bellibas, Gümüş, & Liu, 2020; Kington, Reed & Sammons, 2013; Tavakoli & Baniasad-Azad, 2016; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Papay & Kraft, 2017) ont été étudiés de manière approfondie (Bakhsh, Hussain & Mohsin, 2015; Hallinger,

2011; Nwogbo, Nwankwo, & Nwqchukwu, 2019; Francisco, 2019; Leithwood & Sun, 2012; Heck & Hallinger, 2014; Kurland, Peretz, & Hertz-Lazarowitz, 2010, Pinkas & Bulic, 2017; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999; Leithwood, 1994; McCarley, Peters & Decman, 2014). La corrélation entre eux a fait également l'objet d'une étude fragmentaire. Cependant, aucune approche holistique n'a été identifiée pour corréler toutes les variables du leadership transformationnel avec toutes les variables de l'école efficace.

La recherche bibliographique approfondie démontre qu'en Grèce les types de leadership éducatif ont été étudié et en particulier celui du leadership transformationnel (Kalliontzi & Iordanidis, 2019; Papavasiliou & Pyrgiotakis, 2015; Vasiliadou & Dieronitou, 2014; Theofilidis, 2012), les facteurs de l'école efficace (Kokineli, 2019; Therianos, 2017; Merkouri, 2015; Geraki, 2013; Thoma, 2010) ainsi que la corrélation entre certains de ces facteurs (Kavallari, 2020; Golia, 2014).

Par contre en France alors qu'il existe des recherches sur le leadership transformationnel Kantaria, (2016) et Brest (2011) et sur les paramètres de l'école efficace (Pelletier et al., 2015; Debarbieux, 2015; Clanet, 2012; Carette, 2008), nous remarquons néanmoins un vide bibliographique dans la corrélation entre eux.

La France a été choisi en tant que pays à comparaître pour deux raisons : la première concerne l'originalité du sujet car il n'y a pas d'étude comparant des éléments similaires dans ces deux pays et dont leur amitié les unit depuis l'époque du Soulèvement Grec (1821) à nos jours. La seconde raison concerne le système éducatif français lequel présente de nombreuses similitudes avec son équivalent grec. Par conséquent l'étude comparative entre ces deux systèmes est possible.

En conclusion donc nous pourrions dire qu'en Grèce et en France la question du leadership transformationnel et de l'école efficace est très discutée sans pour autant exister des recherches qui relient ces domaines de manière holistique.

La présente recherche vient combler cette lacune en proposant un modèle d'étude de contribution du leadership transformationnel à l'efficacité de l'école plus complet.

L'objectif principal de la présente recherche est l'approche holistique de la relation entre le leadership transformationnel et l'école efficace dans l'enseignement secondaire en Grèce et en France.

Plus concrètement nous étudions d'une part si et dans quelle mesure les comportements transformationnels sont appliqués et d'autre part si et dans quelle mesure le directeur exerce aussi un rôle pédagogique. Nous examinons en plus la corrélation des dimensions entre le leadership transformationnel et l'école efficace ainsi que les similitudes et les différences qui sont présentes dans les deux pays. En même temps nous étudions

l'impact des caractéristiques démographiques des enseignants sur l'enseignement efficace et sur leur efficacité en cours. Et ceci afin d'enrichir nos connaissances de nouveaux éléments.

Pour atteindre le but de la recherche nous avons formulé les questions suivantes :

Selon les enseignants de l'enseignement secondaire en Grèce,

1. Est-ce que le leadership transformationnel est appliqué par les directeurs dans les écoles secondaires en France et en Grèce et dans quelle mesure ?
2. Est-il pratiqué le rôle pédagogique par les directeurs français et grecs ?
3. Est-il existe une corrélation des variables entre le leadership transformationnel et l'efficacité scolaire ?
4. Quelles sont les différences qui apparaissent de ce qui précède dans les deux pays ?
5. Les caractéristiques démographiques, à savoir l'âge et le développement professionnel des enseignants, sont-ils associés à leur enseignement efficace et à leur efficacité en classe ?

La recherche est basée sur les avis des enseignants et forme un matériel précieux de leur mode de penser, de souhaiter mais elle offre aussi des opportunités afin de réussir la mise en oeuvre de politiques spécifiques (Baker, 1992).

1.3. Les définitions fonctionnelles

Dans l'étude présente le terme du leadership transformationnel sera examiné à travers trois paramètres d'ordre général :

- Le charisme (charisma)
- La considération individuelle (individualized consideration)
- La stimulation intellectuelle (intellectual stimulation)

Plus précisément la dimension du *charisme*, qui sera pris en compte, concerne les traits de la personnalité du directeur à savoir l'optimisme, l'estime de soi, la moralité, l'altruisme, la dignité et la capacité de communiquer avec les enseignants de son école (Hauserman & Stick, 2013; Cuban, 1984; Hallinger & Murphy, 1986; Avolio, Bass, & Jung, 1999; Friedman, 2020).

La dimension de *la considération individuelle* sera examinée à travers l'empathie (Chen & Guo, 2020; Maulding, Peters, Roberts, Leonard, & Sparkman, 2012; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002; Bass, 1999) du directeur, du soutien qui fournit (Golia et al, 2021; Yang, 2014) et de son encouragement à une formation continue des enseignants (Intxausti, Joaristi, & Lizasoain, 2015).

La stimulation intellectuelle se mesure à travers une vision définie et se transmet à l'unité scolaire par le directeur lequel a des grands projets pour les enseignants et les élèves en stimulant l'innovation dans l'école (Heissenberger & Heilbronner, 2017; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010; Vermeulen et al, 2020; Timorthy & Ronald, 2004).

- Les éléments suivants seront examinés comme déterminants de l'efficacité :
- L'administration efficace de l'école (effective administration)
- La participation du directeur au processus éducatif, à savoir son rôle pédagogique (pedagogical role)
- L'enseignement efficace (effective teaching)
- L'enseignant efficace (effective teacher)
- Le climat scolaire (school climate)

Plus précisément *la gestion efficace* (Schlebusch & Mokhatle, 2016; Wagenaar, 2015) des variables sera examinée à travers les variables individuelles qui sont les fonctions de base de la gestion (Saiti & Saitis, 2012:28)

- Programmation (planning)
- Organisation (organizing)
- Prise de décisions (decision making)
- Evaluation (evaluation)

Le rôle pédagogique du directeur est détecté à travers ses actions et ses comportements qui visent à améliorer l'enseignement et l'apprentissage (Edmonds, 1979; Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger, 2011; Gawlik, 2018; Zeinabadi, Kouhsari, & Gurr, 2020).

L'enseignement efficace (Chen, 2010; Valianti, 2013; Clanet, 2012; Talbot, 2012) est étudié à travers les variables suivantes :

- Formation de l'enseignant
- Ciblage
- Technique de son enseignement

La variable *enseignant efficace* (Tavakoli & Banisad-Azard, 2016; Kleinsasser, 2014; Carette, 2008) sera évaluée à travers les variables détaillées:

- Gestion de classe
- Coopération - Communication
- Personnalité
- Attentes

Par le terme *du climat scolaire* nous précisons la forme des relations interpersonnelles qui se développent entre les enseignants mais aussi entre les enseignants et le directeur. Le climat scolaire sera détecté par les variables détaillées qui sont les facteurs qui l'améliorent, qui le rendent difficile ainsi que leurs conséquences (Debarbieux, 2015; Koula, 2011, Kraft & Falken, 2020; Meristo & Eisenschmidt, 2014; Papay & Kraft, 2017).

1.4. Les résultats et la contribution de la recherche à la promotion de l'éducation et de la science en général

La présente recherche universitaire favorise le développement de pratiques utiles. Elle consiste à apporter des données et des connaissances supplémentaires par rapport au leadership transformationnel et aux facteurs de l'école efficace tels que l'administration éducative, le processus éducatif et le climat scolaire au sein de l'enseignement secondaire. En plus cette thèse nous fait remarquer des similitudes et des différences dans l'application du leadership transformationnel et de l'école efficace entre les deux pays dont le système éducatif ainsi que le parcours éducatif présentent des points communs.

Plus précisément la contribution de la thèse à la connaissance est la suivante :

- Créer un modèle holistique de charisme, de considération individuelle et de stimulation intellectuelle qui sera appliqué par le directeur à travers son efficacité administrative, son rôle pédagogique, l'efficacité de l'enseignement et de l'enseignant en classe et à travers le climat scolaire.
- Construire dans les dimensions précitées un outil de recherche fiable et valable afin de mesurer l'efficacité scolaire.
- Enquêter sur les similitudes et les différences entre la Grèce et la France par l'intermédiaire des échantillons représentatifs qui concernent les comportements transformationnels du directeur et leurs rapports avec les dimensions de l'école efficace.

Le bénéfice pratique de ce travail émerge de la définition du leadership transformationnel en tant que *capital intellectuel pour la modernisation de l'éducation* (Hoy & Miskel, 2005, p. 402).

En général cette thèse confirme la corrélation positive entre les paramètres du leadership transformationnel (le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle) et les paramètres de l'école efficace (l'efficacité administrative, le rôle pédagogique et l'enseignement efficace).

Au niveau international les résultats pourraient être utilisés pour la formation professionnelle des cadres de l'éducation afin d'adopter des comportements transformationnels visant leur efficacité professionnelle.

En ce qui concerne la Grèce la formation équivalente est absente. Dans ce cas les résultats pourraient donc constituer un important outil des programmes préparatoires de formation des directeurs et des directeurs adjoints pour devenir plus efficaces dans leur activité. Les résultats pourraient également aider à intégrer des critères de sélection des enseignants appropriés pour les postes cités ci-dessus.

En France le charisme du directeur de l'école est un facteur prévisible dans tous les paramètres de l'efficacité. On pourraient donc promouvoir et développer les caractéristiques du charisme dans la formation initiale des directeurs.

Le fait, que la vision et l'orientation adoptées de l'école par les directeurs, se trouve dans une moindre mesure est un constat commun pour les deux pays. Cela nous pousse à réexaminer l'autonomie des écoles (Katsaros, 2008). Il est encore plus impératif pour la Grèce dont les écoles commencent à peine à avoir des rudiments d'autonomie grâce au nouveau cadre législatif pour les écoles (1.4823/2021).

En plus, un élan supplémentaire pour les recherches à venir est donné par cette thèse. Elles seront fondées sur les conclusions de la présente thèse et suivront le rythme du changement législatif par rapport au leadership transformationnel des écoles.

1.5. L'organisation de la thèse

La présente thèse de doctorat se divise en huit chapitres et deux grandes parties.

Dans le premier chapitre-introduction nous développons la problématique de la recherche et nous présentons le but et les objectifs individuels de ce travail. De plus nous faisons un bref commentaire sur les concepts de la thèse, sur sa structure ainsi que sur sa contribution à la science.

La première partie comprend le contexte théorique sur lequel la recherche a été basé. Cette partie se compose de trois chapitres individuels.

Dans la deuxième, chapitre qui concerne le leadership transformationnel, nous retraçons l'historique du fonctionnement administratif en mettant l'accent sur l'éducation, nous présentons les systèmes éducatifs en Grèce et en France et nous abordons les concepts de l'éducation et du leadership au point de vue sociologique. Les concepts et les caractéristiques du leadership transformationnel sont également analysés en profondeur et des recherches récentes en la matière sont révisées.

Dans le troisième chapitre la notion de l'école efficace est tirée au clair et l'on examine de façon détaillée ses caractéristiques. Nous abordons aussi la notion du capital humain dans l'éducation et nous tentons d'analyser les principes qui le régissent. Finalement à travers la bibliographie internationale, les facteurs de l'école efficace sont abordés de la même manière que ceux qui sont étudiés par la présente thèse.

Le quatrième chapitre présente la corrélation entre les dimensions du leadership transformationnel et celles de l'école efficace par le biais des recherches relatives de la bibliographie récente. Dans le même chapitre aussi nous essayons d'établir des hypothèses de recherche et d'élaborer le modèle de recherche de la présente thèse.

La deuxième partie fait référence à la recherche et se compose de quatre chapitres.

Dans le cinquième chapitre, qui s'intitule la méthodologie de la recherche, nous décrivons le type de recherche, les caractéristiques démographiques de l'échantillon et le processus par lequel les données ont été collectées. En outre nous décrivons en détail l'outil de recherche utilisé, sa validité ainsi que la méthode d'analyse statistique des résultats.

Le chapitre six décrit en détail l'analyse statistique des données provenant des échantillons grecs et français. En particulier un contrôle des moyennes et un contrôle des hypothèses de recherche qui soutiennent ses objectifs, sont effectués.

Dans le septième chapitre nous discutons les résultats de la recherche, nous critiquons et nous faisons une évaluation comparative de ces résultats entre les deux pays.

Cette étude doit être achevée au huitième chapitre qui concerne les conclusions relatives à l'application du leadership transformationnel dans les écoles du secondaire en Grèce et en France ainsi que leur relation à l'efficacité des écoles. La contribution de la thèse à la science, les faiblesses, les limites et certaines propositions concernant l'application pratique la recherche future sont résumées dans le même chapitre.

PREMIERE PARTIE

APPROCHE THEORIQUE

CHAPITRE 2

LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

2.1. La notion de la fonction administrative-Un aperçu historique

Pour commencer la rédaction de la thèse il est nécessaire d'essayer de faire une brève description du terme de la fonction administrative et de parcourir les différentes étapes par lesquelles elle y est passée depuis son apparition en tant que science jusqu'à aujourd'hui. Dans le même chapitre nous déterminons également le cadre théorique de la question centrale de la thèse, *le leadership transformationnel* et nous décrivons les recherches représentatives effectuées jusqu'à présent.

La notion de l'administration est examinée de deux côtés différents. D'un côté en tant que science administrative et de l'autre côté en tant qu'activité spécifique ayant comme sujet la science administrative. Certains chercheurs la définissent comme « *le processus de réalisation des buts d'un organisme, dans un environnement en constante évolution, en association avec l'efficacité, l'efficacité et la justice, afin d'atteindre le meilleur résultat possible par l'intermédiaire d'autres personnes et des ressources limitées*» (Naylor, 1999, p.6). D'autres la considèrent comme « *un art qui devrait se reposer sur une science existante, sur des idées, sur une théorie, sur des principes et des techniques*» (Koontz-O'Donnel, 1984, p.82), mais toujours indispensable à toute forme de collaboration organisée et à tous les niveaux d'un organisme, «*tout en aidant à harmoniser et à coordonner les efforts détaillés des personnes afin de réaliser l'objectif commun et spécifique*» (Saitis, 2005, p.27). Le point commun dans tout ce qui précède est que le phénomène de l'administration est une procédure multifonctionnelle qui inclut la gestion des ressources humaines et matérielles en mettant toujours l'accent sur les objectifs d'un organisme.

L'époque qui a présenté pour la première fois des techniques d'organisation, de direction et de contrôle était celle de la Grèce Ancienne. Ces fonctions administratives ont servies de modèle dans les sociétés à venir. Par conséquent « *l'administration a toujours été un phénomène visible*» (Pasiardis, 2004, p.2).

La science administrative connue sur le plan international sous le nom d'administration des affaires, fait son apparition au début du 20 me siècle. Cette nouvelle science a travers  trois phases philosophiques (Pasiardis, 2004), à savoir trois systèmes qui reposent sur les principes, les idées et les hypothèses du comportement humain dans les organismes (Theofilidis, 2012):

- L'approche classique ou administration scientifique (1900-1930)
- L'approche néoclassique ou psychologique, connue sous le nom d'administration des relations humaines (1930-1950)
- L'approche moderne connue sous le nom d'administration, basée sur le modèle comportemental, ou connue sous le nom de théorie structurale (1950 à nos jours)

L'approche classique s'est développée dans deux directions:

a. Mettre en valeur les principes de base afin de parvenir à la rationalisation et au fonctionnement plus efficace des organisations. Les représentants principaux en sont Taylor et Fayol. Le premier a introduit la notion du «travail qualifié» et il s'est concentré sur la recherche de l'«excellente formule d'accomplir» un travail, sur la sélection rigoureuse et la formation des travailleurs ainsi que sur la mise en valeur de la rémunération afin d'encourager l'accroissement de la productivité des travailleurs (Taylor, 1911). Certains principes ont été adoptés par Fayol (1916) qui a également précisé les devoirs et les compétences d'un cadre et il a défini comme différentes fonctions de l'administration la planification, l'organisation, la direction, la coordination et le contrôle. Tous les deux ont considéré l'homme comme un « outil » privé de ses besoins spirituels (Katsaros, 2008).

b. La bureaucratie est un système d'organisation dont la légalisation est fondée sur une méthodologie légale et rationnelle. Elle a des caractéristiques précises comme le fonctionnement réglementé, l'application stricte de l'hierarchie et les méthodes fondées sur le mérite de recrutement et de promotion. Selon Weber ce modèle permettra de garantir "précision, vitesse, clarté, connaissance de l'objet à étudier, continuité, discrétion, uniformité, discipline stricte, diminution des frictions et réduction des coûts matériels et personnels" (Weber, Gerth & Mills, 1957, p.254). En outre, ce modèle peut être appliqué avec succès dans des milieux différents comme les organisations politiques et religieuses, les entreprises dont l'intention est le profit, mais aussi les organisations caritatives (Weber, 1978a:220).

L'approche anthropologique de la théorie classique de l'administration est conforme à la conviction de l'époque par rapport à l'homme. L'idée de "l'homme économique" émane du modèle "Homo Economicus" de John Stuart Mill. Cette philosophie est essentiellement fondée sur la théorie d'Adam Smith selon laquelle les rapports entre les individus et les services sont réglementés par les lois du marché libre. Le service aussi bien que l'individu acceptent les conditions objectives de l'environnement et poursuivent ce qui leur permettra de maximiser leur bénéfice et leur intérêt (Theofilidis, 2012).

Les chercheurs de cette philosophie, à savoir Mayo, Maslow, Follet et MacGregor, se sont concentrés davantage sur le côté humain de l'administration sans pour autant rejeter les conclusions des chercheurs classiques. Plus précisément Elton Mayo (1924) et ses collaborateurs ont formulé des conclusions, en s'appuyant sur les études de Hawthorne, qui visaient à réduire la fatigue des employés, à renforcer le zèle au travail, à améliorer les relations sociales, e.t.c.

Abraam Maslow a enquêté sur les besoins humains et les a classés selon leur importance en cinq catégories : les besoins naturels, les besoins de sécurité, les besoins sociaux, besoins d'estime de soi et besoins de s'accomplir afin de déterminer ce qui motive le comportement humain (Maslow, 1954).

Mary Parker Follett (1972), a défini le management comme "l'art de faire des choses à travers les gens". Elle s'est occupée principalement de régler les conflits dans le milieu du travail. Deux de ses idées souvent

mentionnées considèrent que le conflit n'est pas un fait négatif à éviter mais le résultat de l'interaction des désirs différents et que seule l'intégration de cette différence peut conduire à la solution et pas nécessairement au compromis (Bassett, 2015).

Douglas Mc Gregor (1960) a remarqué qu'entre l'approche classique et l'approche comportementale la difficulté de saisir les actes de l'employé, est due surtout à la manière de considérer la personnalité de l'employé. Il a formulé ainsi les théories X et Y qui représentent deux affaires différentes sur la nature et le comportement humains.

La théorie X s'appuie sur les généralités que l'homme n'aime pas le travail et il l'évite quand c'est possible. Il ne souhaite pas assumer des responsabilités et préfère être dirigé. L'homme veut par-dessus tout la sécurité et il se sert de son intelligence seulement pour désobéir aux règles (Mc Gregor, 1960; Bass, 2015).

Cette affaire pessimiste constitue la base des différents systèmes autoritaires dans lesquels on offre des récompenses ou on impose des sanctions. Il est important de remarquer que la théorie X ne tient pas du tout compte du caractère réel des motivations. Le bien-fondé de cette approche sur la nature humaine ainsi que le caractère approprié des pratiques administratives ont été contesté par Mc Gregor lui-même. Ces pratiques administratives qui sont basées sur la nature humaine n'arrivent pas à motiver grand nombre de personnes au travail (Saiti & Saitis, 2012).

Bien au contraire la théorie Y rapproche avec optimisme le côté humain. Elle repose sur l'hypothèse que l'homme peut utiliser ses aptitudes d'autocontrôle et être créatif dans son travail. Mais pour cela il faut que l'homme soit encouragé et que ses objectifs coïncident avec ceux de l'entreprise. En plus si les conditions sont favorables, le travail peut être aussi naturel que le jeu. Donc les cadres dirigeants qui adhèrent à la théorie Y permettent l'autocontrôle et ils sont disponibles à aider leurs subordonnés (Mc Gregor, 1960; Bass, 2015).

Il serait erroné de penser que la théorie X est obsolète et inappropriée pour la pratique moderne, tandis que la théorie Y est plus moderne et plus appropriée. La maturité des employés est une condition préalable essentielle de la mise en oeuvre et de l'application de la théorie appropriée.

L'"homme social" d'aujourd'hui est un être dont les principales motivations sont les besoins sociaux. Si l'homme n'arrive pas à créer des rapports sociaux à travers son milieu professionnel, alors son travail n'a aucun sens. Afin de renforcer au maximum la productivité il faudrait avant tout que l'individu soit reconnu et accepté par ses collègues et vraiment par ses prestations particulièrement élevées. Les chefs d'un service doivent respectivement ne pas favoriser la concurrence mais prendre soin à créer de meilleures conditions et des liens spéciaux dans le travail (Theofilidis, 2012).

Enfin, l'administration moderne est un ensemble de théories combinées (théorie de décision, théorie des systèmes sociaux, théorie de l'éventualité) de différentes disciplines scientifiques, qui recherche le juste équilibre, à savoir la forme d'une administration qui tient compte des besoins de l'organisme mais aussi ceux des employés. L'"homme complexe" et "l'homme qui se réalise" a clairement été influencé par les études de Maslow (1954), Argyris (1957) et McGregor (1960). Ses motivations sont échelonnées des ses besoins naturels à son besoin de se réaliser et changent en fonction de l'âge et des conditions existantes. Lorsque les opportunités appropriées seront offertes ses propres objectifs pourront s'aligner sur les objectifs des son travail. Une des plus grandes théories de l'administration moderne, qui s'applique dans le domaine de l'éducation que l'on étudie, est la théorie des systèmes sociaux.

2.1.1. La théorie des systèmes sociaux

Pour formuler la théorie des systèmes sociaux Parsons (1951) et Luhmann (1995), dont ils sont les fondateurs principaux, se sont basés sur la théorie générale des systèmes. Selon Parsons, *un système social est une organisation d'éléments d'action reliés à la persistance ou aux processus réguliers de changement des schémas interactifs de la pluralité des acteurs individuels. Indépendamment de la grande variabilité dans les degrés de stabilité et d'intégration structurale de ces schémas interactifs ainsi que de leur nature statique ou de leur implication dans les processus du développement ou du changement structural, il est nécessaire de développer un schéma pour l'analyse explicite de la structure de tels systèmes. Ce schéma doit fournir des points de référence fondamentaux pour l'analyse des processus de motivation* (Parsons, 1951, p.15). *Le système social consiste à une pluralité des acteurs individuels qui interagissent dans une situation naturelle ou environnementale. Ces acteurs sont mobilisés conformément aux termes de l'amélioration de leur satisfaction et dont la relation avec la situation dans laquelle ils se trouvent sert d'intermédiaire et est déterminée par les termes d'un système des symboles communs et cohérents au niveau culturel* (Parsons, 1951, p. 5).

Parsons distingue quatre fonctions de base afin de traiter et de régler les problèmes du système. La première fonction concerne l'achèvement qui peut être comparée au principe de l'inertie car à l'intérieur du système il ne se passe rien qui puisse le déséquilibrer. La seconde est la fonction d'intégration dont le but est de coordonner et d'harmoniser les éléments du système. La troisième fonction est associée à la réalisation d'objectifs selon les modèles établis du système. La quatrième fonction dépend de la précédente et se réfère aux problèmes d'adaptation. Cette fonction est essentiellement constituée des activités et des procédures directement liés à la réalisation des objectifs (Ritsert, 1991).

Le philosophe et sociologue allemand Niklas Luhmann (1995), bien qu'il a été étudiant de Parsons, il a rejeté la plupart des positions de son maître en s'efforçant d'établir une théorie systémique et holistique qui engloberait tous les aspects de la vie sociale. Luhmann considère que la société est le système le plus complet. Selon lui les caractéristiques essentiels du système sont *l'auto-réproduction, l'auto-référence* et sa

différenciation d'un environnement complexe et en constante évolution. Cela permettra de garantir l'unité, la stabilité et l'auto-protection. L'environnement d'un système est défini par son monde extérieur qui à son tour comprend d'autres systèmes. Les informations qui arrivent de l'environnement subissent un traitement pour être absorbées ou rejetées par le système (Boisvert, 2006). L'élément qui différencie le système social des autres systèmes, à savoir les systèmes sociaux et naturels, concerne les réseaux de communication qui se développent parmi ses membres.

Le point commun entre ces deux chercheurs mentionnés ci-dessus est qu'ils mettent en valeur le fonctionnalisme afin de comprendre et d'interpréter les relations sociales à travers un prisme de la méthodologie systémique.

Getzels et Guba (1957) examinent le lien établi entre la procédure administrative et le comportement social des individus dans les systèmes sociaux. Ils définissent le comportement comme le résultat de l'interaction entre le rôle et la personnalité de l'individu. La contribution de ces deux facteurs varie selon les individus et leurs actions mais jamais un seul d'entre eux ne détermine le comportement. Une personne peut se comporter plus en fonction de son rôle que de sa personnalité, tandis que le comportement d'une autre personne est principalement influencé par sa personnalité (Bozkus, 2014). Les éléments de base de ce modèle comprennent deux dimensions: la législative qui est définie par les rôles et les attentes spécifiques et l'idéographique qui de manière synoptique se réfère à la personnalité et aux besoins de ceux qui participent au système (Getzels & Guba, 1957).

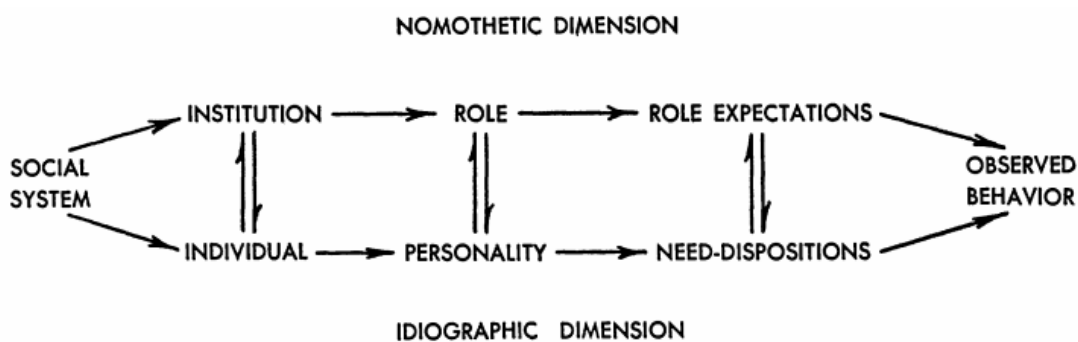


Figure 1: La dimension idéographique et législative du comportement social (Getzels & Guba, 1957)

Il ressort clairement de ce modèle que le devoir administratif d'un système est d'intégrer les besoins du système et des individus qui le constituent de manière productive pour le système et en même temps satisfaisante pour l'individu (Getzels & Guba, 1957).

2.2. Le pouvoir

Weber nous confirme que le pouvoir fait partie intégrante de la science administrative, "*tout pouvoir s'exerce et fonctionne en tant qu'administration, toute administration a besoin de pouvoir*" (2009, p.14).

Pour reprendre les mots de Christian Guinchard (Guinchard & Ogorzelec, 2018) "*un espace plein de temps*" la notion du pouvoir dans le domaine de la sociologie est initialement définie par la position de Voltaire et Rousseau (Rousseau, 1762/2004) comme la continuité de la souveraineté à travers sa légitimation. Ensuite elle se complète par les trois types de légitimité que Weber lui prête afin d'être enrichie plus tard par les hypothèses de Foucault et Bourdieu.

Depuis le 18^{ème} siècle les personnes qui avaient recours à la violence ou à d'autres formes de contrainte, elles ont réalisées qu'elles ne pourraient pas continuer perpétuellement à faire usage de leur pouvoir pour dominer. Ainsi elles acquièrent de ressources suffisantes afin de maintenir la position toujours dominante par le biais de sa légitimation par le système social concerné (Voltaire, 1764/2001). Rousseau (2004) est du même avis, bien que d'une manière générale de grandes différences existent entre eux. Rousseau soutient que *le plus puissant n'est jamais si puissant afin de rester dominant pour toujours s'il ne transforme pas son pouvoir en droit et l'obéissance en devoir* (p.52). Un siècle plus tard Weber est d'avis que le pouvoir est un phénomène qui existait déjà bien avant l'apparition de l'état et par conséquent il n'est pas lié exclusivement à l'état. D'après Weber l'état est un rapport de domination de l'homme par l'homme à savoir une relation de pouvoir fondée sur la violence légitime. Le pouvoir naît quand l'ordre de celui qui domine se rencontre avec la volonté d'obéir de celui qui est dominé (Weber, 1978). L'obéissance au pouvoir se traduit par la confiance en l'autorité de celui qui l'exerce. Mais quand est-ce que et pourquoi les gens obéissent? Sur quelles raisons internes de légitimité le pouvoir est fondé?

Max Weber (1978) croit qu'il y a trois raisons de légitimité du pouvoir qui correspondent clairement à trois idéotypes de pouvoir: a) le principe du "*passé éternel*", de la moralité sanctifiée par le biais d'une puissance ancienne et adaptée aux usages: le pouvoir *traditionnel* comme celui que le patriarche ou le souverain ancestral exerçait, b) le principe du don gratuit (le charisme) et exceptionnel, la loyauté absolue et la confiance personnelle à des révélations, à l'héroïsme ou d'autres qualités de leadership d'une seule personne: l'autorité *charismatique* telle qu'elle est exercée par le prophète ou bien dans le domaine politique par le souverain militaire couronné, par le grand démagogue ou par le chef du parti politique, c) enfin il y a le pouvoir qui existe par le biais de *légitimité*; de fiabilité des institutions et de la compétence objective d'attribution qui est fondée sur des règles rationnelles et cohérentes à savoir la prédisposition à l'obéissance dans l'accomplissement des tâches établies. Il s'agit du pouvoir qui est exercé tant par le fonctionnaire moderne que par tout organisme similaire et compétent. Cette adéquation entre les types de légitimité souveraine et les idéotypes de pouvoir exprime beaucoup plus le degré de légalisation d'une structure politique efficace et

acceptée par les citoyens que la justification morale de la souveraineté fondée sur des valeurs absolues. Weber (1978) d'ailleurs n'admet pas de dépendances morales dans la souveraineté normalisée.

Foucault (1982) tout en respectant la *divergence* de son époque, ouvre de chemins nouveaux pour définir le pouvoir à travers les figures détaillées des relations du pouvoir. Pour lui la notion du pouvoir est un "*modus operandi de quelqu'un par quelqu'un d'autre*" (Foucault, 1991) un mode opératoire dont l'application et l'opposition sont compromises. *Le philosophe du pouvoir* persiste à parler des relations multiples de pouvoir et pas d'une seule et à sens unique. Il soutient que l'exercice du pouvoir vise à délimiter les comportements potentiels des sujets, à les éduquer d'une certaine manière et à constituer pour lui le champ d'action des autres. Le terme que Foucault utilise afin de représenter ce processus est *la gouvernance* (Foucault, 1982), une notion qui ne correspond pas évidemment à la gestion gouvernementale de l'état et présuppose l'existence *des sujets libres*. Par conséquent le pouvoir comme Foucault le définit n'est pas seulement une force négative qui dit toujours "non" et met seulement des barrières. Dans ce pouvoir les relations violentes n'existent pas. Si c'était le cas on parlerait d'esclavage. Cela illustre bien l'école dont la manière de fonctionner définit les comportements *correctes* et *erronés*, évalue; enseigne des compétences concrètes et crée en général *des sujets bien disciplinés*. L'effort de gouverner les enfants et de leur imposer une relation "obéissance-utilité" nous renvoie à juste titre aux notions du pouvoir-discipline et de la connaissance (Foucault, 1987).

Pierre Bourdieu, qui décrit l'oeuvre de Foucault comme une longue exploration de la violation qui dépasse les limites sociales et elle est indissociable de la connaissance et de la force (Eribon, 1991), nous parle du *pouvoir symbolique*. Contrairement à Foucault qui considère le pouvoir *omniprésent et au-delà* de l'action ou de la structure, Bourdieu le définit comme une création culturelle, symbolique et relégitimé par le biais des conflits d'action et de structure. D'après Bourdieu le moyen principal qui conduit à cet événement est "l'habitus" qui se reproduit "*sans aucune poursuite intentionnelle de cohérence.....sans aucune intégration consciente*" (Bourdieu, 1984, p. 170). L'habitus est né plutôt d'un processus social que d'un processus individuel et il peut conduire à des modèles durables mais aussi capables de changer dans des conditions inattendues ou bien durant une longue période historique.

En plus, à travers l'étude de Bourdieu "*La noblesse d'Etat* » (Panagiotopoulos, 1991) émerge la notion *du pouvoir social* dont la reproduction est renforcée par le mérite et la démocratisation de l'éducation. Cette étude concerne les dites "*grandes écoles*" qui sont des établissements publics supérieurs et d'une forte notoriété. Les étudiants sélectionnés dans ces écoles font partie de peu de familles dont le capital *éducatif* et *social* est très fort. Dès leur entrée aux établissements ils obtiennent *la nomination* des gens choisis qui dorénavant auront toutes les chances d'avoir une place dans le pouvoir économique, administratif, politique et éducatif. Tout cela grâce à la *légitimation* de la sélection sociale telle qu'elle est analysée dans les "*Héritiers*" et organisée dans la "*Reproduction*" par Bourdieu et Passeron. Nous en parlerons au chapitre suivant.

2.3. *L'administration éducative*

Comme nous avons brièvement mentionné, l'administration est passée progressivement par des approches traditionnelles, standardisées et rationnelles à des approches ouvertes, plus complexes et orientées vers des environnements différents à savoir sociaux, politiques et culturels. L'administration des unités scolaires a été partenaire de ce trajet avec beaucoup de différenciations bien sûr et surtout en raison d'absence du profit financier et de différente fixation d'objectif.

L'administration éducative en tant que discipline scientifique fait son apparition en 1950 et présente beaucoup de point communs avec l'administration des affaires (Pasiardis, 2004). Elle s'est développée durant le 20ème siècle en appliquant les théories et les pratiques de la science administrative (Saitis, 2007).

Nous pourrions définir l'administration éducative comme un ensemble d'activités qui doivent être programmées, organisées et coordonnées afin que les objectifs éducatifs de l'établissement soient réalisés. D'après Saitis (2012) l'oeuvre de l'administration éducative s'exprime par l'activité des leaderships et vise à :

- juste identification des objectifs éducatifs.
- une mise en application de normes juridiques qui règlent la manière dont les établissements éducatifs s'organisent et fonctionnent.
- créer et à maintenir un environnement professionnel approprié.
- utiliser au mieux les ressources disponibles afin d'améliorer le processus éducatif.
- identifier le degré d'efficacité de l'établissement éducatif et à déterminer les écarts entre les objectifs planifiés et les objectifs réalisés.
- réévaluer les objectifs de l'éducation afin de les adapter aux différentes données.

Le cadre dans lequel se réalise tout ce qui précède, est influencé par les politiques par les politiques internationales mais aussi par les spécificités nationales et régionales (Barzano, 2011). L'administration est un mélange de sciences physiques, sociales et humaines mais elle est aussi un espace dans lequel le rationalisme technique va de pair avec le rationalisme social (Saiti & Saitis, 2012).

Afin de comprendre le concept et les types de l'administration éducative, qui est d'ailleurs le point central de la présente thèse, nous avons choisi d'approcher les termes de l'éducation et de l'école qui confirment les paroles de Durkheim "*le présent s'oppose au passé bien qu'il en découle et cela continue*" (1938, p. 60).

2.3.1. La dimension sociologique de l'éducation

Durkheim (1956), qui a été le représentant principal du fonctionnalisme et un des architectes principaux de la sociologie, donne l'interprétation fonctionnaliste de l'éducation : *L'éducation est l'influence exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas prêtes pour la vie sociale. Son objet est d'éveiller et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux qui lui sont demandés tant par la société politique dans son ensemble que par les milieux particuliers par lesquels il est destiné.....l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération (Durkheim, 1956, p. 71).*

En effet il met ainsi l'accent sur le rôle primordial de l'éducation dans la formation de la personnalité des jeunes mais aussi sur la pression qui leur est exercée afin d'être intégrés à la société. Il soutient que *l'idéal pédagogique* ne constitue pas seulement un produit de la société mais lui-même constitue la société. Il est à noter qu'en fonction du cadre historique chaque *idéal pédagogique* suit inévitablement le changement social et la différenciation de classe. Selon lui, *"notre perception initiale (concernant l'objectif de l'éducation) est sécularisée mais le schéma abstrait de la procédure pédagogique reste inchangeable"* (1956, p.81). L'éducation appartient exclusivement à l'état qui en tant que créateur et arbitre ultime de l'ordre morale, il doit s'orienter vers la création d'un droit paisible, moral et scientifique qui accompagné de l'amour pour la liberté, l'intérêt pour le devoir et la responsabilité, doit devenir l'objet de culte des citoyens.

Durkheim soutient constamment la prépondérance de la morale collective et la soumission de l'individu en elle, cependant il se rend compte de la difficulté voire de la contradiction d'incorporer à son système la morale individualiste de la bourgeoisie. L'orientation collective de l'éducation doit à la fois satisfaire la demande de liberté de l'individu de façon à ne pas contredire sa soumission à la morale collective, mais aussi de protéger son autonomie (Durkheim, 1956). En soulignant l'idée d'intégration à la société comme un besoin social particulier, il reconnaît que l'école aie une dynamique intégrante, puissante et une alternative fonctionnelle de la religion afin de transmettre des valeurs (Durkheim, 1938). L'école et l'université forment un certain *habitus*, toujours en fonction du contexte social, culturel et politique.

L'utilisation du terme "habitus" (dorénavant) par Durkheim, afin de décrire le rôle de la socialisation de l'éducation, inspirera par la suite Pierre Bourdieu tant sur sa théorie de la reproduction sociale dans l'éducation (Bourdieu & Passeron, 1964) que sur sa théorie sociale générale (Bourdieu, 1994). L'éducation répond aux besoins de la société mais en même temps *"crée les présuppositions pour la perpétuation de la société. Sous cet aspect la fonction de l'éducation constitue la conservation et l'évolution de la société"* (Durkheim, 1938, p. 28). Il en ressort une approche conservatrice et un attachement exagéré à la morale découlant de la dimension sociale des phénomènes. Les caractéristiques de cette morale sont d'après lui l'esprit de la discipline, l'attachement aux groupes sociaux et l'auto-définition exigée par la morale actuelle.

En réalité ce qui inspire la problématique de Durkheim, mais aussi le fonctionnalisme en général, est la dimension disciplinaire de l'école et sa contribution au maintien de l'ordre. "*Quand les fonctionnalistes appliquent leurs idées à l'éducation, ils posent les questions suivantes: à quel besoin répond l'éducation ou quelle est sa participation à la stabilité de la société ?*" (1938, p.96). Les deux fonctions que l'éducation semble accomplir sont la socialisation et le choix.

Dans notre effort de transférer les idées de Durkheim à nos jours, nous commenterions que sa considération que "*l'éducation ne constitue que l'image et le reflet de la société laquelle l'élève imite et reproduit*" n'est pas toujours valable. La raison est que certains élèves rejettent le modèle exigé pour la réussite dans l'éducation et parce que les différents groupes sociaux n'ont pas forcément des valeurs communes. En plus l'éducation dans son sens large du terme actuel est justifiée par son étymologie², comprend toutes les activités visant d'une manière précise à l'impact positif sur la pensée, sur le caractère et sur l'éducation physique de l'homme, qui à son tour acquiert des connaissances précises et peut développer ses compétences. Nous aboutissons ainsi à une considération différente et contraire de celle que Durkheim avait soutenue dans son époque. Finalement nous considérons qu'à nos jours l'éducation constitue un moyen permettant d'atténuer les problèmes sociaux et peut être le facteur principal de la transformation sociale.

L'école vue comme système social

L'école comme institution a inévitablement suivi les changements réalisés au fil du temps dans le domaine de l'économie, de la philosophie et de la politique. Les principes de l'administration scientifique ont fortement influencé l'administration scolaire surtout en Amérique et à un tel degré que les écoles ont pu être comparées à "*des usines dans lesquelles les matériaux bruts devraient être schématisés et transformés à des produits afin de satisfaire les besoins vitaux*" (Cubberley, 1916, p. 338). Ensuite, quand le mouvement des relations sociales a pris le relais, durant les années qui ont précédé la Seconde guerre mondiale, l'école est devenue un système social ouvert et les variables psychologiques et sociologiques qui influencent le comportement humain sont prises en considération afin de redéfinir le pouvoir. La participation de tous les enseignants à la prise de décision pour l'organisation de l'école constitue un exemple dans cette direction. Il convient de noter par ailleurs qu'un grand tournant a eu lieu au milieu des années 1960 quand la complexité croissante environnementale et les provocations extérieures que les établissements scolaires devraient affronter ont démontré l'insuffisance des approches traditionnelles de l'administration et leur incapacité à répondre aux questions pressantes de l'éducation. Ainsi "*l'enseignant, l'élève et le directeur sont considérés comme des êtres complexes qui combinent les caractéristiques tant de l'homme économique de l'approche classique que de l'homme rationnel et social de l'approche bureaucratique et néoclassique*" (Théofilidis, 2012, p. 118).

Aujourd'hui les établissements scolaires constituent des exemples réussis des systèmes ouverts sociaux dont les membres impliqués vivent dans un environnement social en constante évolution lequel est en concurrence

avec l'établissement scolaire puisqu'il vise à gagner l'attention et l'intérêt surtout des élèves et à influencer leur système des valeurs. En général, les changements de l'environnement extérieur comme par exemple l'évolution de la société industrielle en société de connaissance et la mondialisation influencent l'organisation et le fonctionnement du système scolaire dans son ensemble mais aussi les établissements scolaires en tant qu'organismes (Hoy & Miskel, 2013).

Les afflux de l'école sont les enseignants, le personnel d'appui, les élèves inscrits, l'infrastructure, les fondements financiers et l'information en importe quelle forme. L'école utilise au mieux ses afflux afin de réussir les objectifs visés. Les flux attendus d'une unité scolaire concernant les élèves sont la formation des attitudes et comportements d'une socialisation approuvée, et concernant les enseignants sont les connaissances acquises et la formation e.t.c (Pasiardis, 2004).

L'organisation de la vie scolaire, les méthodes d'enseignement, la procédure de prise de décision et la gestion des fondements financiers constituent des *processus naturels caractéristiques* pour le fonctionnement du système. Comme tout système est constitué des sous - systèmes, il en va de même du milieu scolaire dans lequel coexistent, interagissent chevauchent le sous - système bureaucratique, académique, technologique, humain avec celui des relations atypiques parmi les membres et bien d'autres (Andreou & Papaconstantinou, 1994).

L'environnement est un autre trait caractéristique du système qui offre les afflux mais qui délimite aussi les démarches (Lunembourg, 2010). Les facteurs fondamentaux de l'environnement extérieur qui exercent leur influence à l'école sont les parents, le développement professionnel des enseignants, la législation et les syndicats (Pasiardis, 2004). L'incertitude de l'environnement est un défi de changement qui affronte l'école constamment et qui l'oblige à développer des mécanismes d'auto-défense. Etant donné que le changement touche toutes les dimensions de l'école, il peut être considéré comme systémique (Pasiardis & Kafa, 2015).

Les facteurs qui conduisent les établissements scolaires à adopter des changements sont en général les pressions reçues de l'environnement intérieur ou extérieur. Pour en éclaircir, les pressions de l'environnement extérieur se réfèrent aux changements démographiques, à l'évolution rapide de la technologie, la production continue des nouvelles connaissances et aux changements économiques et sociaux. Respectivement les pressions intérieures concernent les changements du personnel éducatif, les procédures aux établissements et aux systèmes éducatifs ainsi que la qualité de vie des enseignants et des élèves dans l'école. En termes généraux les systèmes éducatifs dans le monde entier sont en face des changements radicaux, dus au défi de la mondialisation, à l'instauration des nouvelles technologies et à la connaissance sur le développement économique du 21ème siècle (Lai, 2015).

Les établissements scolaires considérés comme des systèmes sociaux résistent très souvent au changement. La résistance se réfère d'habitude aux actions négatives ou pas du tout d'actions par rapport au changement

qui concerne l'adaptation des nouvelles conditions dans la culture existante de l'établissement scolaire. De leur côté les chefs d'établissements se rendent compte que le changement constitue une des majeures difficultés de leur poste de travail. A ce titre ils sont appelés à faire usage de leur sens politique pour réussir à gérer les changements sans résistance possible (Starr, 2011).

Un exemple constitue le cas de la Grèce où en 2000 l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement a entraîné des grandes réactions chez les enseignants, puisque d'une part la nouvelle réalité digitale et d'autre part leur attachement au parcours d'enseignement traditionnel, nécessitaient l'acquisition de nouvelles connaissances et beaucoup d'effort. Le rôle du chef d'établissement a été un rôle de catalyseur puisqu'avec son attitude positive et son encouragement à la formation des enseignants, a contribué à l'harmonieuse intégration des nouvelles technologies et à leur mise en valeur dans la communauté éducative.

D'après Parsons (1951), qui est aussi adepte du fonctionnalisme, l'école vue comme système peut se trouver dans une situation de rétroaction, d'équilibre ou d'adaptation. Le terme rétroaction se réfère à la démarche à l'aide de laquelle les activités se modifient en fonction des résultats accomplis ou en fonction de ce qui est demandé afin de réussir les objectifs souhaités (Pasiardis, 2004). La tendance du système à se déplacer vers une nouvelle direction dans laquelle la tranquillité sera prédominante entre les puissances contradictoires et l'inter - suppression progressive des impacts exercés, est appelé équilibre (Athanassoula-Reppa, 2008). Finalement l'adaptation concerne la procédure à travers laquelle le système arrive à absorber les changements effectués afin de pouvoir survivre (Hamilton & Chazel, 2014).

Parsons (1951) croit que l'école offre aux élèves l'ensemble des techniques et des compétences cognitives qui leur seront utiles à la répartition du travail mais aussi l'ensemble des valeurs morales qui les aideront à accomplir efficacement leur rôle. En situation d'égalité absolue les élèves apprennent les mêmes choses avec des méthodes identiques mais en suite pour des raisons proprement objectives quelques élèves se différencient en termes de réussite. Dans l'avenir, les "bons" élèves seront répartis favorablement dans le tissu social. La grande contribution de l'éducation est qu'elle légalise ces inégalités en éliminant l'intensité par le biais de la procédure de la socialisation.

Althusser (1977) parle de la reproduction des relations sociales à l'éducation et ses idées trouvent leur application l'école française conformément aux Baudelot et Establet (1971).

La différence des classes sociales dans la structure de l'école française (Baudelot-Establet)

Dans son oeuvre Althusser (1983), qui a beaucoup influencé la sociologie de l'éducation, souligne l'importance du rôle de l'école à la *reproduction idéologique des relations sociales* dans les sociétés capitalistes contemporaines. D'après lui, la division sociale - technique du travail est réussie par *le système scolaire et d'autres institutions et mécanismes*. *L'école développe des compétences, transmet des connaissances*

techniques, théoriques et culturelles, voire tout ce qui est nécessaire pour occuper les différents postes dans la production, conformément aux exigences de la division sociale - technique du travail (Solomon, 1997, p. 192). En plus l'école assume la responsabilité de transmettre des règles concernant l'utilisation adéquate de ces connaissances, à savoir le comportement de chacun en fonction de sa place dans la division sociale - technique du travail. C'est ainsi que la soumission des ouvriers à l'idéologie dominante se reproduit et la domination de la classe bourgeoise est assurée. En d'autres termes, l'école constitue le principal mécanisme idéologique de l'état (Althusser, 1983).

Le point central de la problématique d'Althusser se trouve dans ses propos.....*la reproduction de la main - d'oeuvre exige non seulement la reproduction de sa qualification mais en même temps la reproduction de sa soumission à l'idéologie dominante en ce qui concerne les ouvriers, et la reproduction de sa capacité à bien manipuler l'idéologie dominante concernant les agents de l'exploitation et de l'oppression dans le but d'assurer même par les mots la domination de la bourgeoisie* (Althusser, 1977, p. 74), où il présente deux morales différentes transmises par l'école. L'une concerne les personnes exploitées qui apprennent à se soumettre, tandis que l'autre concerne ceux qui exploitent et apprennent bien manipuler l'idéologie dominante. Althusser croit que tous les facteurs de la production, de l'exploitation et de l'oppression sont gangrenés par l'idéologie dominante à savoir la bourgeoisie qu'ils soient exploités (prolétaires), ou exploités, ou des cadres intermédiaires chez les capitalistes. De cette manière l'école réussit, à part la spécialisation, l'empreinte idéologique aussi.

En s'appuyant sur beaucoup d'éléments de la philosophie althussérienne, Baudelot et Establet (1971) s'attaquent au rôle de l'école en tant qu'institution indépendante et unificatrice. D'après les deux sociologues français, l'enseignement qui se base sur le principe d'égalité n'est pas unique. Il existe deux types d'écoles qui ne communiquent pas entre elles. L'une conduit au marché du travail, à savoir les professions manuelles peu qualifiées, à la fin de la scolarité après avoir reçue deux ou trois ans de qualification. L'autre, qui est destinée à la minorité, conduit aux écoles supérieures, aux professions intellectuelles et aux postes de leaders. Grignon (1971) soutient que l'école destinée à la minorité prépare les futures leaders, les scientifiques, les managers de l'économie et de la politique. En revanche dans l'autre école ce qui compte est l'éducation morale pour que les élèves acceptent de vivre en exerçant les professions les plus fatigantes, les moins bien rémunérées et sans avoir le droit de juger et de décider (Fragoudaki, 1985). Cette vision marxiste de l'école constitue la base sur le principe de correspondance entre le rôle de l'école et les relations sociales du travail. Selon ce principe, les privilèges et les valeurs qui sont récompensés par l'école correspondent à ce que les relations sociales du travail requièrent. Pour préciser, l'école prépare les élèves à ce qu'ils acceptent les relations sociales et le poste dans le travail social (Bowles & Gintis, 1975).

Les auteurs soutiennent enfin que l'appareil scolaire participe à la reproduction de la division de classe et au maintien des relations de domination et de subordination entre les deux classes sociales antagonistes (Baudelot & Establet, 1971).

2.3.2. Le système éducatif en Grèce et en France

Le système éducatif d'un pays est une situation vivante et peut être le résultat des revendications antérieures, des difficultés ou encore des guerres. Il reflète et en même temps il vise à guérir les faiblesses à caractère national. Par conséquent quand nous étudions des systèmes éducatifs étrangers il ne faut pas oublier que tout ce qui se trouve du milieu scolaire il est beaucoup plus important de ce qui se trouve dans le milieu scolaire (Kazamias, 1992).

Toutefois en essayant de faire une brève présentation des systèmes éducatifs des deux pays, qui constituent d'ailleurs le champ de recherche de la présente thèse, nous signalons que leur point commun est la centralisation (OCDE, 2015). La responsabilité de l'administration est assumée par le Ministère de l'Education par le biais de la répartition des responsabilités dans les échelons hiérarchiques inférieurs. Il en résulte que la bureaucratie hiérarchique n'autorise pas les chefs des établissements d'enseignement à prendre des initiatives afin d'appliquer la politique posée. En revanche ils demeurent des "spectateurs" des programmes et des actions déjà mis en place. Certes les dernières années nous constatons que dans les deux pays des pouvoirs ont été attribués aux structures régionales, plutôt en France, sans pour autant avoir des résultats significatifs, puisque ces structures se trouvent sous surveillance centrale continue.

En Grèce le poste du chef d'une unité scolaire se trouve à la base de la pyramide hiérarchique mais son rôle est d'une importance significative en ce qui concerne l'organisation, la direction et le fonctionnement de l'unité scolaire. D'après la législation en vigueur la loi n. 4823/2021 (Journal Officiel A' 136/03.08.2021) en association avec la loi n. 1566/85 (Journal Officiel 167/1985) ch. D, article 11 prévoit que la direction régulière de l'unité scolaire est exercée par le chef d'établissement et son adjoint en tant qu'organes unilatéraux, et par le collège des enseignants en tant qu'organes multiples. Le chef d'établissement constitue hiérarchiquement le chef du personnel de l'école et il est choisi à la suite d'un processus de sélection prévue par décrets concernés de la loi n.4823/2021 (Journal Officiel 71/19-5-2010) et il est placé dans les unités scolaires dont l'organisation structurelle est de quatre places et au-dessus. Selon la décision ministérielle n. de réf. F. 353.1/324/105657/D.1 (Journal Officiel 1340/16-10-2002), le chef de l'unité scolaire a les compétences suivantes :

- Il dirige la communauté scolaire dans le but de poser des objectifs élevés et de garantir les conditions nécessaires de les réaliser afin d'avoir une école démocratique et ouvert à la société.

- Il dirige et aide les enseignants à réaliser leur travail, particulièrement ceux qui manquent d'expériences, il prend des initiatives de nature pédagogique et éducative et enfin il donne l'exemple pour tous.
- Il veille à ce que l'école devienne l'unité élémentaire de formation des enseignants en matière administrative, pédagogique et scientifique.
- Il dirige les enseignants et il est chargé de coordonner leur travail. IL collabore avec eux dans un esprit d'équité et de solidarité. Il maintient et favorise la cohésion du collège des enseignants, il élimine les contradictions, il encourage les initiatives des enseignants, il inspire et il donne des motivations positives.
- Il contrôle le cours des travaux et il oriente les enseignants vers l'accomplissement des tâches qu'ils ont pris en charge. Il évalue les enseignants comme il est prévu par la loi en ayant pris en considération les buts de l'évaluation.
- Il collabore avec les conseillers scolaires et les agents de direction, les enseignants, ainsi qu'avec les élèves et leurs parents pour qu'ils mettent en commun la réussite des objectifs éducatifs. Il encourage les enseignants à prendre des initiatives qui contribuent à l'éducation des citoyens libres, responsables, démocrates et sensibilisés.
- Il applique les lois, les décrets, les décisions réglementaires et les circulaires. En plus, il est responsable de leur application et enfin il s'engage de réaliser les décisions du collège des enseignants.

En plus de ce qui précède nous ajoutons les dispositions de la loi 4823/2021(partie D) qui concerne le renforcement de l'autonomie des unités scolaires de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que l'amélioration de l'oeuvre éducative. Cela se réalise en offrant une plus grande liberté d'organisation de l'enseignement en renforçant le rôle du directeur de l'établissement scolaire et en mettant des enseignants dans des postes de responsabilité et en créant un cadre de transparence et de responsabilisation accrues.

En France la constitution garantit que "l'organisation de l'enseignement publique à tous les niveaux est un devoir de l'état". Le système éducatif français est fondé sur les grandes valeurs de la Révolution française. Depuis 1789 jusqu'à aujourd'hui, le système éducatif se complète et se précise par des textes législatifs qui ont été élaborés durant le 18eme siècle. Les écoles et les établissements scolaires publics coexistent avec les établissements privés sous l'égide du service public éducatif après avoir signé un contrat avec l'état. Les établissements scolaires privés, grâce au contrat signé avec l'état, sont financés par l'état mais ils subissent son contrôle et ils doivent respecter les programmes éducatifs publics. Seul l'état délivre des diplômes. Les examens sont organisés à l'échelle nationale. Le système éducatif public est chargé d'éduquer le 83% de tous

les élèves et seulement le 17% d'eux fréquente un établissement scolaire privé. Un faible pourcentage d'élèves suit un programme d'études non conventionnel (MEN 2012).

Suivant l'article 8 du décret de 30/08/1985 (R421-9) le chef d'un établissement scolaire en France (MEN 2009) :

A. Le chef d'école en tant qu'organe exécutif de l'établissement

- Il représente l'E.P.L.E
- Il préside le conseil d'administration dont il supervise les travaux et met en œuvre les décisions
- Il préside les autres organes du système
- Il prépare le budget
- Il a le pouvoir sur le personnel qu'il a recruté
- Il assure la relation de l'E.L.P. E avec les autorités chargés du contrôle administratif

B. Le chef de l'école en tant que représentant de l'état au sein de l'établissement

- Il a le pouvoir sur l'ensemble du personnel
- Il assure le fonctionnement régulier de l'établissement
- Il prend toutes les dispositions pour assurer la sécurité des personnes et des biens, l'hygiène et la propreté de l'établissement.

Néanmoins il faut noter que le système éducatif subit des modifications qui visent à l'amélioration de l'éducation en ce qui concerne le mode de fonctionnement, aux structures existantes et aux objectifs poursuivis. Moisan et Cuisinier (2011) étudient la réforme, des lycées d'enseignement général et technologique, qui implique le changement du rôle du chef d'établissement et du rôle des équipes de direction. En plus Desbuissons et ses collaborateurs (Desbuissons, Lhéréte, Matringe, Nicodème, & Pietryk, 2011) ont étudié aussi le changement du rôle d'inspecteur suite) la réforme. Une recherche similaire est celle d'Attraça et Chomienne (2010), qui étudie la réforme du baccalauréat technologique et les changements réalisés dans les établissements d'enseignement technologique. Nous arrivons à constater que les réformes qui correspondent à la volonté politique, limitent le budget et remettent en cause le modèle traditionnel de gestion des E.P.L.E ainsi que le rôle et les compétences des acteurs du système. La loi de 2005 accorde aux établissements la possibilité de mettre en place des projets pédagogiques innovants qui constituent une opportunité pour les

chefs d'établissements afin de développer leurs compétences administratives et de renforcer leur rôle pédagogique.

Il faut remarquer une différence fondamentale dans les systèmes éducatifs entre la France et la Grèce sur la question de l'évaluation. La France applique l'évaluation extérieure tant sur le niveau national que sur le niveau régional. Au contraire, en Grèce bien que nous avons pris en considération des appréciations suffisantes, aucune n'a pas été appliquée. L'opposition des syndicats a obligé le Ministère de l'éducation de retirer le projet de loi à cause de répercussions politiques. Par conséquent la place de l'inspecteur en charge de l'évaluation a été supprimée après 1982 et depuis nous vivons dans une situation d'inertie au sujet de l'évaluation. En Mars 2019 il y a eu question de mettre en application l'évaluation des cadres de l'éducation conformément à la loi 4547.

Une autre différence fondamentale entre les deux systèmes est que le système éducatif en France est laïque tandis qu'en Grèce il n'y a pas de séparation légale entre l'état et l'église. Selon la constitution la religion dominante est l'Orthodoxie orientale de l'église du Christ. En plus, en Grèce, l'enseignement supérieur est public et à titre gratuit alors que le primaire et le secondaire sont publics et privés comme en France.

2.4. Le leadership

".....il convient de procéder au changement à travers lequel les leaders et leurs adeptes s'unissent dans un but commun et agissent pour la réalisation d'une vision commune" (Laub, 2018, p. 62). Selon Bass "Le leadership est combinaison complexe de qualités et d'actions humaines. A cause du nombre de dimensions et de caractéristiques du terme qui sont différents et quelques fois contradictoires, il est difficile de trouver une définition universellement reconnue" (Bass, 2019, p. 1).

La notion du leadership se trouve au centre de la théorie de la science administrative (Vitsilaki & Raptis, 2007). En plus, elle est considérée comme une des composantes significatives de la réussite ou de l'échec des organismes sociaux (Katsaros, 2008), puisque le leadership est l'élément déterminant qui explique les raisons pour lesquelles un organisme réussit à atteindre ses objectifs et qu'un autre en échoue (Harris, 2005).

Les études sur l'art de diriger nombreuses, diversifiées et la notion de leadership s'inscrit dans cette philosophie. 'Etymologiquement le leadership est composée des mots "leader" et "ship". Le premier composant dérive du verbe "conduire - diriger". Le deuxième est lié à la vieille racine germanique "skap" qui signifie "création - forme" que l'on retrouve en anglais dans le mot "shape" qui signifie "forme - schéma" (Matignon, 2000, p. 1195-96). Dès son origine le leadership exprime donc à la fois l'art de la conduite et celui de la création des formes. Par conséquent le leadership est une activité artistique (Pelletier, 2012).

Dans le sport, les entraîneurs sont les leaders de leurs équipes. Les questions de leadership concernent principalement leur rôle dans l'efficacité de leur gestion. La recherche fournit des preuves incontestables sur certaines pratiques d'entraînement qui ont des effets psychosociaux et comportementaux positifs chez les athlètes (Santos et al, 2016 - Holt & Neely, 2011). Par exemple le feedback et le renforcement des entraîneurs, les styles interpersonnels et le climat de motivation influencent le développement de la perception de soi des athlètes, de l'émotion positive et de la cohésion d'équipe. Dans toutes les études, les éloges les plus fréquents, le feedback éducatif, les styles de soutien, la prise de décision démocratique s'associent à des athlètes qui rapportent des niveaux plus élevés de plaisir, de capacité de perception, de motivation essentielle, de devoir et de cohésion sociale (Price & Weiss, 2013).

Leithwood et ses collaborateurs (1999), Yukl (2002) et Cuban (1988) soulignent l'absence d'une définition acceptable dans ses grandes lignes du leadership en éducation. Toutefois, la plupart des définitions l'associe aux valeurs et à la vision et caractérisent le leadership éducatif comme un processus d'exercice d'influence (Bass, 2019; Kesting, Ulhoi, Song & Niu, 2016; Bush & Glover, 2003; Bush, 2007; Bush, 2008; Davies & Davies, 2009). En effet, Bush et Glover remarquent que *le leadership est un processus d'influence qui vise à la réussite des objectifs souhaités. Les leaders performants développent pour leurs écoles une vision qui tourne autour du personnel de l'école et des valeurs professionnelles. Ils saisissent toute opportunité afin de communiquer cette vision et d'influencer leur personnel pour qu'il puisse partager leur vision. La philosophie, les structures et les activités de l'école sont préparées à réaliser cette vision commune* (Bush & Glover, 2003, p. 4-8).

Dans cette perspective Davies et Davies (2009, p.9) mentionnent la vision et les valeurs et ils soutiennent que *les chefs des écoles ont tendance à promouvoir les objectifs moraux de l'organisme. Les valeurs qui constituent la base des objectifs moraux sont liés à la vision, en effet nous nous demandons où en sommes-nous maintenant et ce que nous voulons réussir à l'avenir.*

Kesting et al, (2016) soutiennent que le leadership est un processus de motivation, de renforcement, d'estimation de soi et d'encouragement afin de réaliser les objectifs et assumer les devoirs. Bass (2019) tient à souligner que l'objectif principal et la valeur d'un leader sont une inspiration pour ses adeptes.

Fullan (2010) rapproche le leadership avec le changement de mentalité du chef d'établissement et il met l'accent sur le rôle à jouer du chef d'établissement dans ce processus. C'est à lui de motiver les enseignants, de garantir la qualité de leurs conditions de travail et de promouvoir une mentalité d'apprentissage dans la communauté scolaire. Le changement de la mentalité ne conduit pas impérativement à l'innovation mais à la capacité de transformer un organisme. Les leaders de changements se caractérisent par l'enthousiasme, par l'espoir et par l'énergie. En plus, toujours d'après Fullan, les cinq éléments principaux qui esquissent la personnalité d'un leader sont: l'objectif moral, la conception de la procédure du changement, la capacité

d'améliorer les relations interpersonnelles, la compétence de produire de la connaissance et de la transmettre pour consolider la cohésion.

Barrère (2007) et Bouvier (2007) soutiennent que le leadership ne doit pas se limiter à l'équipe des dirigeants, à savoir au directeur et à ses adjoints, mais qu'il doit y impliquer les enseignants aussi. Barrère qualifie les chefs d'établissements des *gestionnaires de la démocratie* en soulignant qu'ils associent leur compétence à leur enthousiasme et à leur fidélité à l'école publique démocratique. Ils s'efforcent d'offrir des opportunités égales aux élèves, de moderniser l'éducation offerte et de réussir la rentabilité collective.

Khan et al., (2015) mettent en avant une autre dimension du leadership celle de la flexibilité qui doit caractériser l'homme qui est capable de s'adapter aux différentes situations dans des milieux différents.

En suite, sous le prisme des quatre théories sociologiques les plus importantes, nous examinons la problématique du leadership.

2.4.1. La sociologie du leadership

La sociologie étudie le leadership à travers quatre perspectives différentes : l'approche structuro-fonctionnelle, l'approche conflictuelle, l'approche constructiviste et l'approche critique - humaniste, qui correspondent aux théories sociales le plus souvent rencontrées dans la bibliographie (Burrell & Morgan, 1979; Collins, 1985). De cette manière les réponses aux questions fondamentales des chercheurs sur ce que c'est le leadership, pourquoi il est important, quelles sont les conditions de son existence et de son efficacité, varient en fonction de l'approche utilisée (Slater, 1995).

L'approche structuro - fonctionnelle du leadership

Dans cette perspective le leadership est considéré comme un ensemble de comportements et de compétences mesurés. Les leaders évaluent, aident, unifient, désignent (Bridges, 1967), construisent le climat scolaire (Hoyle English, & Steffy, 1985), fournissent des sources, créent la vision et les attentes et ils contribuent au développement professionnel des enseignants (Andrews et Sonder, 1987). En plus, les leaders éducatifs s'intéressent à l'enseignement et à l'apprentissage et ils soutiennent les enseignants dans les sujets d'ordre pédagogique (Hallinger & Murphy, 1987), ils constituent un modèle de comportement et ils sont toujours présents là où ils sont nécessaires et quand ils sont nécessaires (Barnett, 1990).

L'approche structuro-fonctionnelle considère que la nécessité du leadership se situe au niveau de l'achèvement des objectifs de l'ensemble ainsi qu'à l'efficacité et à l'efficacité des organisations (Gardner, 1990). Plus précisément, le leadership est jugé nécessaire pour servir et aider à l'accomplissement des objectifs du groupe. De son côté Geiger (Geiger & Peck, 2016) le considère comme une fonction qui apparaît dans tous les groupes sociaux et dont le but est *la représentation du collectif en organes*. En plus les supporters de l'approche

structuro-fonctionnelle, en tant que rationnels croient que la science doit contribuer à la compréhension du fonctionnement du leadership. Cette connaissance, qui est liée à la nature du leadership, peut s'avérer utile à l'élaboration de la politique éducative (Slater, 1995).

L'approche structuro-fonctionnelle s'occupe plutôt des conséquences du leadership sur l'efficacité des organismes que des conditions dans lesquelles elle a été créée. Néanmoins, l'impact des différentes théories présentées de temps en temps concernant les fondements de l'approche structuro-fonctionnelle sur le leadership est très évident. La théorie des caractéristiques suppose que les traits personnels d'un leader (l'intelligence, l'apparence physique, la compétence de communication) font la différence entre les leaders et les non leaders. Certaines personnes sont nées pour gouverner. Ce sont elles qui prennent les décisions importantes afin de conduire la société dans la bonne direction. C'est l'élite qui exerce une fonction sociale, précieuse et nécessaire, sans laquelle et sans ses talents la société ne pourrait pas survivre (Montana & Charnov, 1987).

Le travail de Stogdill a renversé la théorie des traits personnels et l'a remplacée par la théorie qui soutient que le leader gagne de l'appréciation et établit son pouvoir grâce à sa participation active et à ses capacités présentées dans l'équipe (Bass, 1985). Plus précisément, Stogdill (1981) après une série d'études, il a abouti à la conclusion que du côté des *adeptes* le comportement comprend deux dimensions : le comportement orienté vers le système et le comportement orienté vers l'individu. La bibliographie (Johansen, 1990) confirme que les leaders réussis disposent toutes les deux dimensions en fonctions des circonstances (le leadership circonstanciel), alors que Brown (1967) s'y oppose en soutenant que quelques leaders sont incompetents d'appliquer un comportement tout en appliquant fortement un autre. Le leadership situationnel ou autrement dit le leadership du Cercle de la vie, applique l'un ou l'autre modèle de comportement en fonction de la maturité professionnelle des *adeptes* qui au fur et à mesure qu'elle augmente tant le besoin d'une direction organisationnelle diminue et entraîne des besoins supérieurs en comportements orientés vers les relations humaines (Hershey & Blanchard, 1982).

Pour compléter la théorie situationnelle, Fiedler soutient que le comportement du leader est défini par l'interaction tant au niveau de sa personnalité qu'au niveau des circonstances existantes dans l'environnement au sens large. La théorie contingentielle (contingency) telle qu'elle a été nommée par lui-même, met l'accent sur le caractère approprié des situations en fonction de la personnalité du leader. Les situations appropriées et les conditions environnementales agissent définitivement sur le style du leader. La théorie de Fiedler reconnaît le style du leader plutôt comme une situation donnée et met l'accent sur les conditions et sur les circonstances qui existent dans son milieu professionnel ou dans l'organisme. Par conséquent sa recherche est appuyée sur l'évaluation des motifs du leader et de même sur l'évaluation du moment favorable au sein de l'organisme pour accomplir les objectifs du leader (Fiedler, 1972).

L'approche des conflits politiques

Les théoriciens des conflits politiques ne conçoivent pas le leadership comme un ensemble des comportements ou des compétences mais plutôt comme une relation de pouvoir où certains sont les dominants et d'autres sont les subordonnés. Par conséquent, ils se concentrent sur les relations de pouvoir dans la société et ils les appellent souvent *structures de domination*. Les mêmes théoriciens considèrent le leadership très important puisqu'à travers lui nous arrivons à acquérir et à maintenir le contrôle des moyens du pouvoir. Ces moyens dans les sociétés modernes prennent la forme d'une bureaucratie sociale, politique et financière (Thio, 2008).

Les points de vue de cette théorie découlent de son approche générale de la société et des organismes. Ils soutiennent donc que l'homme, qui par sa nature est libre, est persécuté dans la société par des règles et il est toujours prêt à se révolter particulièrement quand il subit l'inégalité et l'injustice. Par conséquent les conflits deviennent la règle et le consensus devient l'exception (Sears, 2008).

Selon la même théorie, dans l'éducation le leadership est nécessaire car il lie la science au contrôle général. La tâche des leaders est de contrôler quel genre de connaissance *entre* dans les écoles et qui a l'accès à cette connaissance. D'après Bates c'est le profit des hommes puissants qui définit en grande partie ce que les écoles et les systèmes éducatifs officiels comptent comme connaissance (Bates, 1980).

Pour les théoriciens de l'approche des conflits politiques, les conditions d'existence et d'efficacité du leadership sont liées directement à la notion de la légalité. Le leadership est plus efficace quand les subordonnés reconnaissent pour légal leur leader et cela constitue la raison pour laquelle ils font preuve de bonne volonté. Les questions fondamentales de cette théorie sont de savoir dans quelles conditions les gens tolèrent le pouvoir et y obéissent et dans quelles conditions ils se révoltent (Slater, 1995). La réponse à ces questions se trouve dans les trois sources de pouvoir légal de Weber (1979) selon lesquelles les gens acceptent le leadership quand il est charismatique, traditionnel ou rationnel.

Les théoriciens du leadership des conflits politiques peuvent être plus ou moins radicaux dans leur approche. Dans les approches les plus conservatrices, le pouvoir ainsi que sa légalisation constituent la protection centrale sans se soucier ou très peu du changement social. Dans le "*Wellsprings of Leadership*" de Burns (1977), l'approche conservatrice, le raisonnement et la rationalité s'y reflètent et le type de leadership dont il en parle, il pourrait être appelé "transformationnel" ou "transactionnel". L'argument de Burns est que le leadership émane des besoins et des souhaits humains. Les gens reconnaissent comme leader la personne qui est capable de résoudre leurs problèmes parce qu'ils sont dans l'impossibilité de le faire eux-même.

L'approche constructiviste

Les constructivistes ne considèrent pas le leadership comme un ensemble des comportements et ils ne s'occupent pas des capacités qui le caractérisent. D'après eux n'importe quel comportement qui a un sens peut être un leader. Dans ce cadre, le leadership fait partie d'une catégorie *logique* (Ryle, 1949), qui est différent de

celle de la théorie structuro-fonctionnelle et il est composé d'un ensemble des comportements et pas d'un seul précis. Le leadership est la formule claire des convictions et des valeurs (Schein, 1985) et il est important car il forme les idées, les sentiments et les actions d'un organisme comme le confirment Deal et Peterson (1994, p.6), "*Les leaders construisent la culture d'un organisme de manière consciente et inconsciente. ils le font consciemment en fonction de leurs préoccupations, de leurs réactions aux éléments essentiels, de leurs modèles, des critères utilisés afin de récompenser, de sélectionner, de recruter ou d'éloigner les membres de leur équipe*".

Du côté du structuro - fonctionnelle il est possible d'énoncer des vérités concernant la nature de l'éducation scolaire, alors que du côté des constructivistes il est impossible de faire la distinction entre la cause et l'effet (Lincoln & Guba, 1985). Matthews (2002) souligne que le constructivisme est une théorie d'enseignement, d'éducation, de la naissance d'idées et de la connaissance personnelle et scientifique. La connaissance humaine est fondée sur les expériences créées par la communication de l'homme avec le monde matériel et elle dépend en même temps des compétences cognitives de l'individu. Le fait d'observer la procédure de la structuration continue ou de la composition de la connaissance, amène au constructivisme. Le constructivisme considère que l'apprentissage est un processus dans lequel l'apprenant crée des nouvelles notions fondées sur les connaissances déjà acquises. L'apprentissage constructiviste est un processus personnel pour créer des conditions réelles à l'aide des notions intérieures, des règles et des principes. Cependant, la réalité ne constitue pas une situation distincte dans l'esprit humain. En revanche, selon Seel (2001), c'est l'esprit qui impose l'ordre aux phénomènes différents du monde.

D'un point de vue constructiviste le leadership est le résultat du rôle qui joue dans la vie quotidienne. Duke (1986) le prend pour quelque chose beaucoup plus important qu'un ensemble d'instructions et de décisions. Il l'accepte comme une *capacité de compréhension*. C'est la capacité du leader de donner un sens aux relations humaines et aux événements, de créer des objectifs et de former des valeurs qui peuvent inspirer ses adeptes.

L'approche critique et humaniste

La théorie de l'approche critique et humaniste présente beaucoup de caractéristiques communes avec celle du constructivisme et souvent elle est appelée constructivisme critique (Anderson, 1990). Son intérêt est centré sur les aspects symboliques du leadership et elle considère que la structure sociale est construite par la société et elle se trouve surtout dans l'esprit (Collins, 1985). Cette théorie ne s'intéresse pas au fait que la réalité est construite par la société mais elle cherche à comprendre le pourquoi. Il faut souligner que la construction sociale de la réalité n'est pas une procédure libre et volontaire (Anderson, 1990). De ce point de vue elle a beaucoup de caractéristiques en commun avec la théorie des conflits politiques. En plus elle est en désaccord avec la théorie structuro - fonctionnelle sur le fait que la réalité sociale présente une nature stable dont les lois sous-jacentes et la dynamique peuvent être découvertes par la science.

Les humanistes - critiques s'intéressent au changement social et leur souhait, de dépasser les limites imposées par les règlements sociaux présents, justifie leur intérêt au leadership et à la démocratie. Le point de vue général est que le leadership joue un rôle unique, vital et symbolique dans une démocratie (Slater, 1994). Le leadership n'est pas seulement une forme de contrôle sociale mais il est aussi une action d'ordre sociopolitique à la morale tranchée qui vise à donner du sens à l'effort collectif. Le leadership en plus ne signifie pas que les gens fassent tout ce qui leur est demandé mais faire ce qui est juste (Slater, 1995).

Pour un leadership réussie dans l'éducation il faut entraîner des personnes capables d'avoir une vision, des personnes qui peuvent réécrire l'histoire de l'administration éducative en développant une philosophie commune dont le but serait de ressusciter la société démocratique (Giroux, 1992).

2.4.2. Le leadership vs management

Il y a un désaccord continu par rapport à la différence entre le leadership et le management. Tous les leaders ne peuvent pas exercer le leadership et souvent on considère que toute personne qui occupe un poste de direction est un leader. Tous les leaders ne sont pas efficaces. Le leadership est exercé par des personnes qui n'occupent pas un poste de direction (p.ex. un leader informel). Certains chercheurs soutiennent que même si l'administration et le leadership se couvrent mutuellement, ces deux activités ne sont pas synonymes (Bass, 2010). Le degré de leur participation à cette dissimulation peut être in point de discordance (Yukl, 2010). Le leadership et l'administration ont un ensemble unique des activités et des fonctions (Lunenburg, 2011).

Cuban (1988) différencie le leadership du management. Il considère que les leaders forment les objectifs, les motifs et les activités des autres personnes et ils se servent du changement afin de réaliser des objectifs nouveaux ou déjà présents. Il nous fait observer que le leadership demande une grande agilité d'esprit, de l'action et de la capacité alors que le management conserve de manière efficace et rentable la situation présente de l'organisme. Bien que le management présente des qualités d'entraîneur d'homme, sa fonction s'oriente plus vers la stabilité que vers le changement.

Day et ses collaborateurs (Day, Harris, & Hadfield, 2001) en confirment cette différenciation rapprochent le management avec les systèmes et la bureaucratie, et le leadership avec le développement de l'homme. De la même façon Bush (2008) lie le leadership avec les valeurs ou l'objectif et le management avec l'application ou les questions techniques.

Dans la bibliographie française Chevaillier (2006) observe aussi la différence entre la notion du leadership et du management. Il pense que le leader (qui profite d'une certaine autonomie) dirige en fonction du don de persuasion et de l'exemple et pas en fonction du pouvoir et de la répartition des devoirs.

Dans une autre optique Imants et Jong (1999) parlent de "*leadership scolaire complet*" et considèrent que le leadership ne fait pas concurrence au management mais par contre li le complète (Huber, 2004, p. 673) et il englobe les devoirs du management et du leadership.

Liphadzi et ses collaborateurs (Liphadzi, Aigbavboa, & Thwala, 2017) sont pour cette optique et considèrent le leadership comme une sous-catégorie du management. D'après eux tous les deux sont importants concernant l'efficacité des cadres. Durant la réalisation d'une oeuvre le leadership offre de la vision et des motifs à l'équipe alors que le management fait l'esquisse de son expédition.

La même chose est confirmée par Swanwick (2019) qui soutient que ceux qui ont des postes de direction sont chargés aussi des devoirs du leadership et du management. Il est donc beaucoup plus efficace que les deux formes se complètent et pas de se différencier afin de mettre en valeur leurs profits.

Temsamani et Mensoum (2011) résumant les différences des deux notions dans un tableau comparatif (Tableau 1).

Tableau 1: Le management et le leadership (Temsamani et Mensoum, 2011)

Management	Leadership
Gestion de la complexité	Gestion du changement
Planification	Vision
Temps de paix	Temps de guerre
Des plans à court terme	Des plans à long terme
Contrôle/gestion des problèmes	Motivations des collaborateurs
Coordination des activités de manière formelle	Coordination des activités de manière informelle

A partir de ce tableau comparatif, il semble que le management s'applique dans des conditions classiques de travail. De l'autre côté le leadership fonctionne dans des conditions exceptionnelles (p.ex. changements) et favorise la manière informelle afin d'établir des relations de coopération entre les cadres du même organisme (cela nous intéresse si nous allons considérer l'établissement d'enseignement comme une organisation sociale).

D'après les études de Certeau nous pourrions d'une certaine manière mettre en rapport le management avec la stratégie et le leadership avec la tactique. La stratégie et le management présupposent de l'ordre et de l'organisation et c'est la raison pour laquelle les règles, les lois, les idéologies et le contrôle continu leur sont indispensables (Certeau, 1990, p. 59) "*J'appelle stratégie le calcul (ou la manipulation) des rapports de force qui devient possible à partir du moment où une entreprise, une armée, une institution, un organisme scientifique en tant que sujet de vouloir ou de pouvoir peut s'isoler/ être autonome. Tout comme dans l'administration, chaque rationalisation stratégique se rapporte d'abord à distinguer l'environnement tel quel à savoir le lieu approprié du pouvoir et du vouloir*".

Au contraire la tactique, comme le leadership, est efficace dans des moments de crise, quand tout va en sens inverse par rapport au cours régulier. Le leader, qui suit la tactique, entre dans le champ de bataille comme un expérimentateur sans la ceinture de protection. "*Les tactiques concernent les procédures qui prennent de la valeur grâce à la connexion du temps et des conditions qu'une intervention peut les transformer en moment favorable, à la vitesse du mouvement qui modifie l'organisation de l'espace, aux relations entre des moments successifs, au croisement d'une durée possible et des rythmes hétérogènes, etc*" (Certeau, 1990, p. 63). Certes ce parallélisme n'est pas totalement juste puisque à plusieurs reprises nous observons des différences capitales, comme par exemple le fait que le sens de la tactique est lié au manque de la sincérité et de la pureté "*...j'appelle tactique l'action calculé fixée par l'absence d'une autre plus appropriée.....*" (Certeau, 1990, p. 60-61) quelque chose qui dévalorise le leader qui par-dessus tout il est vertueux et clair.

Selon Zanten (2010), le modèle du leader charismatique est en plein développement en France mais au détriment du manager qui s'appuie plus sur les capacités personnelles du chef d'établissement. Ce nouveau modèle qui présuppose une administration scolaire collective et pas individuelle, il est confronté d'une part au problème de la bureaucratie et d'autre part à la réaction des enseignants due à l'intervention du chef d'établissement dans leur travail.

Les caractéristiques du leader sont enfin confirmés par Boyer et Rebiffé (2011) qui soutiennent que les hommes qui se reconnaissent leaders ont le don de persuasion, quelque chose qui leur permet d'exercer une grande influences sur d'autres personnes ou sur des groupes de personnes.

2.4.3. Les théories du leadership

Des approches plus anciennes, comme la génétique ou la théorie des traits caractéristiques, considéraient le leadership comme un charisme héréditaire (Montana & Charnov, 2000). Au début du 20^{ième} siècle l'hérédité du charisme ainsi que son approche génétique ont été contesté.

Weber (2005), en tant que représentant de l'approche sociologique des organisations, considère que le leadership charismatique fait partie de la personnalité d'un leader aux traits personnels exceptionnels et dont la mission et la vision serait d'inspirer d'autres personnes. Ainsi ce leader charismatique est considéré comme chef de tout mouvement social ou politique et quelques fois il est doté des pouvoirs divins (Schmidt, 2004). Le pouvoir charismatique est exercé par une personne et il est très difficile de le transmettre à quelqu'un d'autre. Ce type de leadership est pourtant considéré instable car il est lié à la foi et aux convictions et dépend du combien de degrés une personne religieuse ou politique peut conserver l'influence morale ainsi que la prospérité chez ses adeptes. Quand ces caractéristiques disparaissent, le pouvoir et le leadership disparaissent aussi. Le charisme en général n'est pas considéré comme une source de pouvoir à long terme mais il peut être

assez efficace durant la vie du leader charismatique. Au cas où cela continue il doit être transformé en pouvoir traditionnel ou légal.

Au fil des ans dans le domaine de l'éducation plusieurs théories se sont développées afin d'expliquer de quelle manière les leaders dirigent leurs écoles. Bush et Glover ont classé le leadership en huit théories larges (Bush & Glover, 2003):

- Le leadership éducatif
- Le leadership transformationnel
- Le leadership moral
- Le leadership de participation
- Le leadership administratif
- Le leadership postmoderne
- Le leadership interpersonnel
- Le leadership imprévisible

Il y a différents types de leadership dans les écoles présentés par d'autres théoriciens. Le leadership éducatif, le leadership facile, le leadership transformationnel, le leadership visionnaire, le leadership d'une culture améliorée et le leadership du programme d'études (Catano & Stronge, 2006).

D'après Hangreaves et Fink (2008), le leadership scolaire qui peut conduire à l'efficacité se distingue en leadership décisif et en leadership réparti, étant donné que les leaders scolaires et efficaces veillent en particulier au développement d'autres leaders qui assumeront des responsabilités dans le présent et vont continuer leur tâche dans le futur au sein de l'école.

Dans des environnements axés sur le développement cognitif, la répartition des responsabilités du leader est nécessaire et peut englober des enseignants-leaders, des assistants ou des directeurs-adjoints ainsi que des coordinateurs du management ou des prestataires de services (Ho & Ng, 2017; Walker, 2009). Sûrement le terme du leadership reparti peut avoir des différentes interprétations. Dans un premier temps il comprend *la répartition* du pouvoir, comme résultat du leadership démocratique, parmi les directeurs, les enseignants et d'autres membres du personnel. Dans un deuxième temps le leadership est considéré comme une composante de l'organisation puisqu'il comprend le pouvoir concentré et être distribué aux autres en fonction des circonstances (Gigante & Firestone, 2008).

Un autre genre de leadership lié à la procédure d'apprentissage est le leadership moral. Cette notion a été initialement proposée par Brown, Trevino et Harrison (2005) lesquels ont défini le leader moral comme celui qui présente un comportement approprié tant au niveau personnel qu'au niveau interpersonnel et il peut en plus le transmettre à ses subordonnés. D'après les chercheurs la communication se réalise selon cinq procédés:

- *L'orientation vers l'homme*: le leader moral est juste, impartial, respecte l'homme et avantage le développement professionnel de ses subordonnés.
- *Des activités et des traits personnels apparents*: le leader moral extériorise son comportement moral et est un exemple à suivre.
- *La mise en place des règles morales et la prise en charge des responsabilités individuelles*: le leader moral utilise un système de récompense et de pénalité afin de soutenir le comportement moral et d'imposer l'ordre moral.
- *Une sensibilisation morale et beaucoup plus large*: de l'intérêt personnel pour les problèmes de son prochain y compris le souci de les résoudre.
- *La prise des décisions morales*: le leader moral prend des décisions qui visent à servir le bien commun et son profit personnel.

Le mode d'interaction entre les leaders moraux et les membres d'un organisme, est interprété par les théories d'apprentissage social et la conciliation leader-membre. Selon la première théorie la nouvelle connaissance de l'individu est acquise à travers l'observation immédiate et l'imitation des personnes dont il reconnaît comme étant fiables et modèles importants de comportement (Bandura & Walters, 1977). Un leader donc constitue habituellement un exemple à suivre grâce à son pouvoir et à son statut (Brown & Trevino, 2006).

La théorie de la conciliation leader-membre a ses origines dans la "conciliation sociale", d'après laquelle la transmission de la connaissance est fondée sur une série d'interactions sociales afin de créer des relations d'interdépendance entre deux ou plusieurs individus (Cook & Rice, 2006). La différence fondamentale entre la théorie de la conciliation leader-membre et la théorie de la conciliation sociale est centrée sur la double relation entre le leader et son subordonné (Mitropoulou, 2019).

Le leadership transactionnel

À la base des recherches scientifiques récentes se trouvent les théories du leadership, à savoir le leadership transactionnel et le leadership transformationnel. Certains chercheurs pensent que ces deux formes de leadership sont liées entre elles et consistent une partie intégrante bipolaire (Ma & Jiang, 2018; Burns, 1978;

Eden, 1998). Au début on examine le leadership transactionnel et plus en détail par la suite le leadership transformationnel qui est d'ailleurs le sujet principal de la thèse présente.

Selon Bass (1985), le leader transactionnel récompense les efforts de ses subordonnés par des rémunérations matérielles. Il contribue en plus à renforcer les structures déjà existantes, les stratégies et la mentalité dans l'organisme (Waldman, Ramirez, House, & Puranam, 2001), il exerce des pressions par le biais de la formulation des objectifs, de la clarification des résultats attendus, du retour d'information, des primes pour avoir des résultats (House & Aditya, 1997; Waldman et al., 2001; Dvir, Eden, Avolio & Shamir, 2002).

En conséquence le leadership transactionnel ou leadership de négociation est une opération réciproque entre le leader et les subordonnés (Young et al, 2021) et il est considéré par plusieurs chercheurs comme un précurseur du leadership transformationnel. Il y a trois facteurs importants qui le caractérisent et sont les suivants (Van Knippenberg & Sitkin, 2013; Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003):

1. *Le leadership de la récompense contingente*: il se réfère au comportement des leaders qui visent à préciser les rôles et les devoirs exigés alors qu'ils offrent aux adeptes des récompenses matérielles et psychologiques qui dépendent de l'accomplissement de leurs obligations conventionnelles.

2. *La gestion active de l'exception*: le leader doit être vigilant afin de pouvoir assurer la réalisation des normes.

3. *La gestion passive de l'exception*: dans ce cas les leaders interviennent quand il y a question d'être conforme ou bien quand il y a des erreurs déjà commises.

Nous tenons à souligner que le leader transactionnel s'occupe principalement des structures et des objectifs de l'organisme que des personnes, alors que le leadership transactionnel privilégie les procédures et la prise de décisions (Harris, 2005). Pour conclure donc nous tenons à dire que ce genre de leadership construit des relations qui d'une part elles ne sont pas stables et réciproques afin d'assurer l'objectif commun, et d'autre part elles n'assurent pas l'engagement et l'identification à long terme des membres de l'organisme. Ainsi, par le biais des ressources disponibles, les objectifs et les motifs de parties intéressées seront d'un côté satisfaits mais de l'autre côté ni les objectifs, ni les ressources vont changer et évoluer pour un mieux.

2.4.4. En guise de conclusion

Après une recherche exhaustive sur la notion et les genres du leadership éducatif dans la bibliographie, nous présentons ci-dessous les considérants suivants: l'approche théorique du leadership évolue et le pouvoir légal de Weber ainsi que le leadership héroïque ou démocratique apparaissent comme un schéma plus complexe. Les approches modernes se sont éloignées du déterminisme, ont rejeté la question de la mise en évidence d'une théorie générale sur le leadership, ont renoncé à un leadership isolé de son environnement et ont souligné l'importance du contexte extérieur et du climat ambiant comme des facteurs déterminants du leadership.

Bien que le leadership présente quelque chose de différent pour chacun, nous remarquons que la vision et la collectivité sont deux points communs presque dans toutes les définitions. En outre, il convient d'entendre par leadership la responsabilité à l'égard de la communauté éducative (d'après mon expérience au sein de l'éducation). La responsabilité *de construire* un environnement accueillant dans lequel tous les élèves et les enseignants se sentiraient en sécurité. Mais la responsabilité, si l'on suit la pensée de Levinas, est une forme de pouvoir de l'autre personne. Le leader donc est dominé par ceux qui dominent. Finalement, la question du leadership est une relation à double sens.

Un autre qualificatif aussi du leadership est celui du sacrifice du temps personnel, du quotidien, des réserves psychiques et physiques. Nous partageons l'approche de Marcel Mauss selon laquelle le sacrifice est un cadeau *placé avant les intérêts et l'égoïsme*. Enfin, le leadership, c'est d'abord être le leader de soi-même et s'améliorer car il a valeur d'exemple.

2.5. Le leadership transformationnel

2.5.1. Définitions - Historique

La notion du leadership transformationnel apparaît dans les années 1970-1980 (Bass, 1997) en tant que terme général au sein d'un organisme. C'était Burns (1978) le premier qui a introduit cette notion après avoir étudié la théorie des besoins humains d'Abraham Maslow. Selon lui le leadership lie tous les membres d'un organisme avec leur leader de manière à ce que leurs relations dépassent le niveau moyen au point de vue moral et motifs (Burns, 1978). A titre d'exemple il a cité Mohatma Ganhi et Franklin Roosevelt.

Plus tard le leadership transformationnel ou de transformation a été défini par d'autres scientifiques comme la capacité d'une seule personne d'inciter les gens à changer leur comportement individuel avec celui de la collaboration et à donner des nouvelles directions dans leurs vies (Conger & Kanungo, 1987; House & Howell, 1992).

Ce nouveau leadership (Bryman, 1992), favorise le développement des compétences et détermine l'engagement personnel dans l'organisme.

Dans le même cadre, selon Sergiovanni (2001), le leadership transformationnel vise au changement profond des leaders ainsi que des organismes dont ils dirigent. Il est fondé sur l'influence liée aux activités de l'organisme et l'accent duquel est mis plus sur l'homme et le changement de mentalité que sur les structures (Vassiliadou & Dieronitou, 2014).

Afin d'expliquer les deux pôles opposés du leadership politique, Burns (1978) utilise tous les deux termes: transactionnel et transformationnel. Ainsi le leader peut être qualifié de transactionnel ou de transformationnel. Un modèle plus complet et inspiré par la théorie de Burns, a été proposé par Bass, Avolio (1993) et leurs

collaborateurs, selon lequel les deux leaderships, transactionnel et transformationnel, ne sont pas opposés mais ils sont deux dimensions indépendantes du leadership.

Selon Eden, les pratiques du leadership transformationnel et transactionnel sont liées entre elles. Le leadership transformationnel est efficace quand il réussit d'inclure des comportements transactionnels mais de manière acceptée par les employés (Eden, 1998).

Waldman, Bass et Yammarino (1990) ont démontré quelques années avant que l'efficacité d'un leader, d'après ses subordonnées, est renforcée quand elle associe le charisme aux comportements de la récompense éventuelle. Par conséquent, les meilleurs leaders adoptent, en fonction des circonstances, soit le comportement transactionnel soit le comportement transformationnel (Avolio, et al., 1999).

Leithwood et Jantzi (2006b) ont adapté et présenté le leadership transformationnel dans la communauté éducative. C'était une manière de réagir au modèle pédagogique appliqué dans les années 1990 lequel s'identifiait à l'école efficace (Hallinger, 2003).

Il est généralement admis que le leadership transformationnel apparaît quand les leaders et les enseignants sont impliqués de sorte que l'un encourage l'autre afin de devenir plus dévoués, plus loyaux, plus motivés et plus moraux (Miller & Miller, 2001) puisque les motifs du leader et des subordonnés s'unifient (Saiti & Saitis, 2012).

Northouse (2001) confirme que le leadership transformationnel est la capacité de faire en sorte que les gens veuillent changer, s'améliorer et être dirigés. En outre, il a été démontré que les pratiques du leadership transformationnel concernent non seulement le leader mais l'organisme entier. Ainsi il n'y a pas un seul leader comme héroïque ou grand homme (Leithwood, 2004).

De nombreux chercheurs (Hyseni & Hoxha, 2021; McCarley et al., 2014; Bass & Avolio, 1997) soutiennent que le leadership transformationnel est la capacité des leaders de renforcer la loyauté, le potentiel et l'engagement des membres de l'organisme afin d'atteindre les objectifs.

2.5.2. Les caractéristiques du leadership transformationnel

Le leadership transformationnel a évolué à partir de types antérieurs de leadership, tels que les théories du comportement, le leadership charismatique, le leadership transactionnel et, par conséquent, contient également leurs propres éléments ("The Transformational Leadership Report", 2007).

Bass (1985) observe cinq caractéristique de comportement du leadership transformationnel :

- L'influence idéalisée (caractéristiques)

- L'influence idéalisée (comportement)
- La motivation inspirée
- La stimulation intellectuelle
- La considération individuelle

D'après Dionne, Yammarino, Alwater, & Spangler (2004) l'influence idéalisée concerne la capacité du leader d'élaborer et de formuler une vision commune. Grâce à sa personnalité et à son comportement, le leader transformationnel sert de modèle pour ses adeptes qui, à leur tour, le respectent, l'imitent et adoptent ses idées.

Pour la plupart des chercheurs (Avolio et al., 1999), l'influence idéalisée est appelée charisme. IL constitue la première dimension fondamentale du leadership transformationnel, et est compatible avec la confiance, le respect et les sens de mission inspirés par le leader. Selon Bass (1988), la motivation inspirée et l'influence idéalisée même si elles sont des caractéristiques uniques, très souvent elles ne sont pas distinctives. Par conséquent son modèle multifactoriel a été diminué de quatre à trois facteurs du leadership transformationnel à savoir le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle.

Le charisme revêt plusieurs significations dans différents milieux culturels et temporels. Indépendamment du fait de savoir si un leader est bon ou mauvais, vrai ou faux, moral ou immoral, nous pourrions dire qu'il y a quelque chose chez certains leaders qui les rend uniques et exceptionnels. Ce quelque chose a été le sujet d'un débat intellectuel sérieux que Max Weber a qualifié de charisme. *Le charisme n'est lié à aucune nomination formelle ou informelle, au licenciement non plus, à aucune carrière, à aucun avancement ou salaire, à aucun organe de contrôle ou de recours, à aucun service local ou technique ainsi qu'à aucune institution bureaucratique* (Weber, 1978, p. 1112). En deux mots, le charisme est qualité extrêmement personnelle (Weber, 1978, p.1113).

Certains chercheurs pensent que les leaders transformationnels associent les connaissances au charisme (Hauserman & Stick, 2013; Cuban, 1984; Hallinger & Murphy, 1986), tandis que d'autres les considèrent comme des porteurs d'une vision qui inspire, motive et partage l'idée que plus de choses peuvent être réalisées que prévu (Green & Cooper, 2012; Bass & Avolio, 1990).

Selon Antonakis les leaders transformationnels agissent de manière à montrer des convictions et des attitudes qui exercent une influence maximale sur *les autres* (followers). *Les autres* acceptent les valeurs, les reconnaissent comme des idéaux supérieurs et cherchent à s'identifier à ces leaders dans le but ultime d'atteindre leurs objectifs (Antonakis, 2001). Les leaders transformationnels indiquent de nouvelles manières de penser, de développer des opportunités et de résoudre des problèmes. Ils se concentrent sur la créativité, le progrès et sur la voie de la réussite afin de réaliser leurs objectifs et leur mission (Day & Antonakis, 2011). En

outre ils prennent soin de chaque employé et agissent en tant que mentors, ils respectent et apprécient la contribution de tout individu dans l'effort global et ils définissent les tâches en fonction des aptitudes et des intérêts de chacun. Les moyens de l'épanouissement personnel sont donnés par la réalisation des objectifs de l'organisation (Antonakis, 2001).

Pour avoir un leadership transformationnel, le charisme est une condition indispensable mais cela ne suffit pas car il y a des exemples de personnes charismatiques qui n'arrivent pas à transformer leurs adeptes (Yukl, 1989) parce qu'ils ont entrepris une mission qui n'est pas correcte, morale ou réussie. Ces leaders peuvent servir de catalyseurs de la catastrophe dont les résultats sont négatifs pour beaucoup de gens. Quelques exemples de leaders charismatiques religieux ou politiques qui ont fait plus de mal que de bien à l'humanité sont Hitler, Stalin, Oussama ben Laden et d'autres.

Dans la thèse présente le charisme est examiné à travers, la capacité de communication et d'autocontrôle du leader, son éthique, son optimisme et son enthousiasme qui le caractérisent ainsi que du respect et de la confiance qu'il impose.

La considération individuelle est manifestée par le leader à travers, son respect à l'égard de ses subordonnés, la reconnaissance des besoins qui leurs sont propres et en les traitant comme des personnes à part entière. A l'aide de son soutien aussi, le leader fait valoir leurs capacités et leurs compétences. *La considération individuelle* est exprimée en plus par le souci du leader de bien vouloir assurer la formation continue et leur développement professionnel (Timothy & Ronald, 2004).

Des recherches ont démontré que quand le leader prête attention aux besoins de ses subordonnés dans le but de développer leur potentiel et leurs talents, renforce leur dévouement au travail et la satisfaction qu'ils en reçoivent (Golia et al., 2021; Yang, 2014; Goleman, 2000). Goleman dans son livre sur l'intelligence émotionnelle au milieu professionnel (Goleman, 1999), nous décrit l'empathie comme la capacité de comprendre les autres, de renforcer leur développement et de gérer correctement la diversité. Ainsi, le leader émotionnellement intelligent peut être à l'écoute des sentiments et des besoins d'autrui et peut leur offrir de l'aide personnelle et du soutien individuel. Selon plusieurs chercheurs et à juste titre, l'intelligence émotionnelle présente une corrélation positive avec le leadership transformationnel (Chen & Guo, 2020; Maulding et al., 2012; Goleman et al, 2002; Bass, 1999).

La stimulation intellectuelle existe quand le leader encourage l'innovation et la créativité en réexaminant les problèmes et en approchant par le biais de nouvelles méthodes des questions anciennes (Vermeulen et al, 2020; Timothy & Ronald, 2004). En plus à travers cette opération, les subordonnés arrivent à avoir la même valeur que le leader (Castanheira & Costa, 2001). Les leaders transformationnels inspirent et montrent la voie afin de concrétiser les visions ou accomplir les missions. Ils ont tendance à être plus visionnaires (Avolio & Bass, 1995) que d'être concentrés sur la gestion du quotidien, et soulignent les activités exigées pour inspirer et

guider. Ils sont plus ouverts aux pratiques innovantes dans le but de transformer l'image de l'école (Heissenberger & Heilbronner, 2017).

Dans l'éducation, le modèle transformationnel a été examiné et présenté par Leithwood. Ce modèle est composé de huit éléments : la considération individuelle, les objectifs communs, la vision, la construction culturelle, les récompenses, les attentes élevées et l'exemple à suivre (Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998).

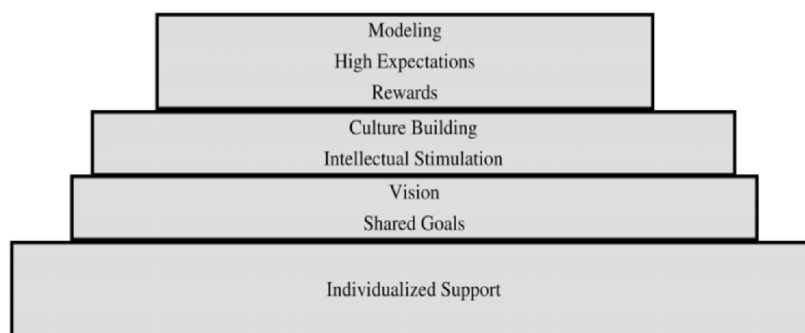


Figure 2: Le modèle du leadership transformationnel (Leithwood et al., 1998)

Le modèle susmentionné pour fonctionner suppose une application conjointe entre le leader et les enseignants, sinon le leader seul ne peut pas appliquer ce leadership avec les caractéristiques ci-dessus (Leithwood & Jantzi, 2000a). En outre la considération individuelle, la stimulation intellectuelle et la vision personnelle sont en accord avec un leader qui perçoit plus les besoins individuels de chacun que de coordonner ou de contrôler. Donc le changement vient de base vers le haut et pas de haut vers la base

Après avoir complété la revue bibliographique par rapport à la notion et aux dimensions du leadership transformationnel, nous remarquons que ce genre de leadership comprend une interaction intense entre les leaders et les subordonnés ou pour être plus justes leurs collègues. On oserait comparer ce modèle à un système d'émetteur et de récepteur qui changent de rôles. D'un côté l'émetteur-leader qui reflète son optimisme, sa confiance, son éthique, son empathie et son esprit innovant et de l'autre côté le récepteur-enseignant qui en répondant au signal de mobilisation reçu, il se transforme à une personne bien organisée et responsable, satisfaite professionnellement et orientée vers les objectifs de l'école qui deviennent par la suite ses propres objectifs. Le moment d'après c'est le point repère du leadership transformationnel, à savoir l'enseignant qui

avec son créativité et son enthousiasme encourage le directeur à avoir des objectifs et de la morale de plus haut niveau.

Pour la recherche présente le leadership transformationnel est le modèle du leadership qui est étudié à travers la confiance, le respect, l'enthousiasme, l'autocontrôle, l'éthique, l'optimisme et la capacité de communication du leader. Le leadership est en plus sensible aux sentiments des enseignants et prend en considération les personnes aux besoins et aux capacités spécifiques ainsi que leur encouragement à se développer professionnellement. Enfin le leadership transformationnel est lié à l'attitude positive du leader envers les idées et les pratiques nouvelles, aux attentes élevées pour les enseignants et les élèves et à la vision qu'il partage avec les enseignants.

2.5.3. L'application du leadership transformationnel dans le sport

Le domaine du sport est la source d'inspiration de cette thèse et c'est la raison pour laquelle nous allons présenter certaines recherches représentatives qui étudient le leadership transformationnel dans les organisations sportives.

Le but de la recherche de Calvin et de ses collaborateurs (Calvin et al., 2014) est d'étudier des caractéristiques du leadership des entraîneurs de haute performance et d'expliquer de quelle manière ces caractéristiques exercent une influence sur les athlètes afin de travailler. C'est la raison pour laquelle les chercheurs ont examiné, par le biais des entretiens semi-structurés, les pratiques du leadership des cinq entraîneurs d'équipes nationales, les champions olympiques dans des championnats européens et internationaux. L'analyse des entretiens a mis en évidence deux grandes catégories des caractéristiques. La première concernait les qualités personnelles des leaders et la deuxième les pratiques que les leaders utilisaient. Les points communs de leur personnalité étaient la passion pour leur sport, l'enthousiasme, l'extraversion, l'honnêteté, l'empathie, la stabilité émotionnelle et la politesse. Les pratiques du leadership sont identiques à celles du leadership transformationnel et elles figurent comme la vision de l'équipe, la prise de décision participative, la considération individuelle pour les athlètes et la création du climat positif. Les cinq leaders font observer que la gestion modérée de la victoire ainsi que de la défaite, est encore une pratique du leadership.

Plusieurs recherches mettent l'accent sur l'impact du leadership transformationnel par rapport aux résultats des athlètes et elles sont moins nombreuses celles qui étudient la procédure à travers laquelle ces résultats se réalisent. En plus il est souligné dans la bibliographie de Turnidge et Côté (2016) la manière avec laquelle on enquête sur les mécanismes d'influence du développement psychosocial des adeptes (followers) dans des champs de recherche différents (santé, éducation et sport). Les 151 recherches étudiées ont démontré des mécanismes d'influence que l'on a classés en trois niveaux : intra-personnel, interpersonnel et environnemental. Le niveau intra-personnel l'impact positif et important du leadership transformationnel sur le changement de perception qu'ont les adeptes par rapport à leurs devoirs, à leurs émotions et à eux-mêmes. D'ailleurs il est

souligné dans la bibliographie que le leadership transformationnel a aussi un impact sur les relations entre le leader et les membres de l'équipe. Enfin, des études ont souligné que les leaders transformationnels peuvent influencer positivement les résultats des adeptes en créant des environnements qui (a) encouragent l'autonomie et l'initiative des adeptes, (b) énoncent des objectifs ou des attentes clairs, (c) soutiennent les nouvelles idées, (d) reconnaissent les contributions et les réalisations des adeptes, (e) permettent une communication ouverte, et (f) favorisent la confiance et les relations honnêtes entre les membres de l'équipe.

Les dirigeants d'organisations sportives sont conscients que la concurrence et les performances à un niveau international élevé constituent un véritable défi pour la plupart des pays, en raison des changements et de l'évolution rapides de l'arène sportive. L'importance de l'apprentissage au sein d'une organisation s'en est trouvée accrue, car on considère qu'il conduit à un changement de pensée et d'action, tant au niveau individuel que collectif. Dans cette logique, la recherche de Megheirkouni (2017) visait à examiner si le type de leadership affecte l'apprentissage organisationnel dans les organisations à but lucratif et non lucratif. L'échantillon se composait de huit organisations à but non lucratif au Royaume-Uni. Le style de leadership a été évalué par l'outil MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire). Les résultats ont montré que, parmi les dimensions du leadership transformationnel (LT), seule l'influence idéalisée a un effet statiquement significatif sur l'apprentissage organisationnel dans le secteur du sport. De même, parmi les dimensions du leadership transactionnel, le management actif (management by exception-active) a un effet positif sur l'apprentissage organisationnel. Une différence de style de leadership a également été constatée entre les organisations sportives à but lucratif et à but non lucratif.

La recherche a montré que lorsque les entraîneurs se préoccupent des athlètes de leur équipe en reconnaissant et en soutenant leurs besoins, cela contribue à augmenter leurs performances selon leurs propres perceptions (Kassim & Boardley, 2018). Les perceptions en cours varient en fonction du sexe et de l'expérience sportive des athlètes, comme l'ont démontré Kassim et Hassan (2020) ; plus précisément, 297 athlètes de six types de sports et ayant une expérience acquise à différents niveaux (local, universitaire, international, e.t/c.) ont participé à l'étude.

L'efficacité de l'entraîneur a été évaluée à l'aide de l'échelle d'efficacité de l'entraîneur (CES), (Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999) qui mesure la capacité de motivation de l'entraîneur, les stratégies et les pratiques employées lors des matchs et les compétences de développement du caractère. La pratique du leadership transformationnel (LT) de l'entraîneur a été évaluée à l'aide de l'outil Differentiated Transformational Leadership Inventory (DTLI) (Callow, Smith, Hardy, Arthur, & Hardy, 2009) qui mesure la considération individuelle, la motivation inspirée, la stimulation intellectuelle, les attentes élevées et la récompense contingente.

Les résultats indiquent des différences entre les sexes, les athlètes féminines percevant leurs entraîneurs comme étant plus efficaces et ayant un comportement transformationnel plus fort que les athlètes masculins. Le résultat caractéristique était que l'efficacité et le degré de mise en œuvre du LT étaient plus importants lorsque l'athlète et l'entraîneur étaient de sexe opposé. Enfin, l'expérience des athlètes ne semble différencier ni leurs perceptions sur l'efficacité de leurs entraîneurs ni leurs pratiques transformationnelles.

2.5.4. Recherche sur le leadership transformationnel dans l'éducation

En ce qui concerne le domaine de l'éducation, dans lequel la présente recherche est menée, nous nous référons à la bibliographie internationale et présentons les recherches relatives au leadership transformationnel et à ses dimensions. Les articles et leurs résultats sont classés par ordre chronologique.

Eyal et Roth (2010) ont étudié en Israël la relation entre le type de leadership et la motivation des enseignants. Les résultats semblent confirmer l'hypothèse de base selon laquelle la mise en œuvre du leadership transformationnel permet de créer une motivation interne chez les enseignants, tandis que le transactionnel permet de créer une motivation externe. En outre, il est démontré que la motivation intrinsèque ou autonome, comme on les appelle, sont des facteurs médiateurs entre le leadership transformationnel et le burnout des enseignants, tandis que la motivation extrinsèque ou contrôlable sont des facteurs médiateurs entre le leadership transactionnel et le burnout. La représentation schématique des hypothèses de recherche est présentée ci-dessous.

Toujours en 2010, le travail de Brest explore les traits de personnalité du chef d'établissement dans les écoles secondaires en France. Le document est basé sur 17 entretiens semi-structurés avec différents responsables de l'éducation, tels qu'un recteur, un représentant du ministère français de l'éducation et des directeurs de tous types de lycées. Il examine le leadership transactionnel et transformationnel, en mettant l'accent sur les éléments de la personnalité du chef d'établissement, ainsi que sur la considération individuelle que le directeur d'école a des enseignants. Ces deux éléments sont des caractéristiques clés du leadership transformationnel. Les résultats de cette recherche suggèrent que la combinaison de ces caractéristiques, associée à la capacité d'un directeur d'école à forger des partenariats, à promouvoir l'apprentissage organisé et à générer des idées innovantes, profite aux élèves (Brest, 2011).

Les dimensions du leadership transformationnel, toujours en accord avec la bibliographie internationale, sont directement liées au concept d'innovation (Heissenberger & Heilbronner, 2017; Moolenaar et al., 2010). Plus précisément, les leaders transformationnels orientent l'organisation scolaire vers l'innovation en fournissant une vision de l'amélioration de l'école, en soutenant de nouvelles méthodes et solutions aux anciens problèmes, et en offrant des opportunités d'apprentissage et de développement professionnel (Shalley & Gilson, 2004; Sosik, Avolio, & Kahai, 1997). La considération individuelle qu'ils proposent et le partage des responsabilités

et des risques liés à l'adoption de nouvelles stratégies témoignent de leur confiance dans les capacités des enseignants (Leithwood & Jantzi, 2005).

Par la stimulation intellectuelle, les leaders transformationnels encouragent les enseignants à consacrer plus de temps à leur formation, ce qui contribue à créer un climat d'innovation et à accroître la confiance dans les nouvelles idées. (Feldhusen & Gooh; 1995).

La relation entre le leadership transformationnel, la sociabilité du directeur à l'école et le développement de l'innovation a été étudiée par Moolenaar (Moolenaar et al., 2010) auprès de 702 enseignants et 51 directeurs d'école aux Pays-Bas. Les questions de recherche étaient les suivantes : a) dans quelle mesure le leadership transformationnel est liée au climat d'innovation et b) dans quelle mesure le réseau social du directeur de l'école sert de médiateur entre le leadership transformationnel et l'innovation. Le réseau de relations sociales développé par le directeur consiste en sa proximité avec les enseignants, pour la fourniture d'informations et de conseils, sur un plan professionnel et interpersonnel.

Les résultats ont montré que plus le directeur met en œuvre des comportements transformateurs, plus les enseignants sont susceptibles de tester et de développer de nouvelles connaissances et pratiques. Les leaders transformationnels sont également beaucoup plus proches de leurs collègues enseignants que ceux qui ne pratiquent pas le leadership transformationnel, ce qui favorise un climat de soutien et d'innovation. En ce qui concerne les caractéristiques démographiques, il a été constaté que les enseignants qui ont des tâches administratives en plus de l'enseignement ont moins le goût de l'innovation que ceux qui ne font qu'enseigner. Enfin, lorsque des enseignants ayant au moins un an d'expérience dans l'école travaillent avec de nouveaux directeurs, un climat de soutien et d'innovation est encouragé.

La méta-analyse de Wang et ses collègues (2011) visait à étudier l'ampleur de l'effet du leadership transformationnel sur la performance organisationnelle. L'étude a porté sur 78 articles de recherche publiés et 35 thèses de doctorat non publiées, sur papier et en ligne, au cours des 25 dernières années. L'une des conditions préalables auxquelles les articles devaient répondre était d'établir un lien entre les comportements de leadership transformationnel et transactionnel et l'un des critères de performance suivants : performance au travail, performance dans les tâches connexes et performance en matière de créativité au niveau individuel, au niveau de l'équipe et au niveau de l'organisation. Nous avons également pris soin d'inclure des études utilisant différents outils de recherche. Les résultats indiquent qu'au niveau individuel, l'association du leadership transformationnel avec la performance de l'employé est plus forte lorsqu'elle fait référence à des tâches connexes (complémentaires) plutôt qu'à des tâches liées à l'emploi. Selon les chercheurs, cela s'explique par le fait que les tâches connexes deviennent volontaires et dépendent du degré de volonté de l'employé, tandis que l'augmentation des performances professionnelles est largement limitée par les compétences, les connaissances et les aptitudes dont dispose l'employé. En outre, il est démontré que le leadership

transformationnel est positivement liée à la performance de l'équipe et de l'organisation. De plus, le leadership transformationnel semble avoir un effet plus fort que le transactionnel pour prédire la performance au niveau individuel et de l'équipe.

Aydin Balyer (2012) a mis en œuvre une enquête qualitative auprès d'enseignants à Istanbul au cours de l'année scolaire 2011-12. L'objectif de l'étude était de mettre en évidence le niveau des comportements de leadership transformationnel manifestés par les directeurs d'école au cours de leur mandat. Les résultats de l'étude ont montré que les directeurs d'école de l'échantillon présentent à un haut degré les caractéristiques des leaders transformationnels qui sont l'influence idéalisée, le leadership inspirant, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle et obtiennent la satisfaction professionnelle des enseignants et de meilleures performances scolaires. De plus, la recherche a montré que les femmes managers ont un comportement plus poli que leurs collègues masculins. Enfin, le même article commente le système éducatif turc qui est caractérisé comme étant hautement centralisé et bureaucratique, ce qui entraîne une flexibilité limitée pour les directeurs d'école.

La nécessité de changer les conceptions dépassées de l'éducation de base américaine de 12 ans, conformément aux impératifs de la compétitivité mondiale et de l'orientation vers la diversité et l'apprentissage, par une stratégie et une méthodologie des principes de leadership transformationnel (Apugo, 2015), est soulignée par Shields (2013). Dans son livre, l'auteur encourage les lecteurs à auto-évaluer leur identité de leader transformationnel en formation, à travers une approche psychanalytique qui met l'accent sur l'individualisation et le dialogue entre le conscient et l'inconscient.

Comme la prise en considération individuelle des enseignants par le leader s'exprime également par son souci de leur formation et de leur développement professionnel, Fotopoulou (2013) a révélé dans sa recherche que pour parvenir à un développement professionnel, l'implication des enseignants dans des activités d'apprentissage tout au long de la vie est nécessaire. L'échantillon de cette enquête était composé de 310 enseignants de deux groupes d'enseignement préscolaire et primaire. L'examen des données révèle que les enseignants des deux groupes échantillons associent leur développement professionnel à la participation à des événements scientifiques. Cependant, dans la formulation de leurs positions, la contribution de leur expérience d'enseignement est importante. Les enseignants du primaire ayant plusieurs années d'ancienneté se distinguent nettement du total et soulignent l'apport essentiel de leur participation aux ateliers et conférences. Ce résultat est particulièrement important car il révèle que les enseignants sont en quête constante d'informations et soutiennent fortement leur participation à des activités qui améliorent leur développement professionnel. En même temps, l'expérience qu'ils ont acquise va dans le sens de cette poursuite et ne constitue pas un élément de complaisance.

Bien que le leadership transformationnel puisse être mesurée et décrite, peu de recherches ont examiné comment elle peut se développer (Avolio, 2010). Cette lacune dans la littérature a été comblée en 2014 par Nash et Bangert, qui ont étudié la relation entre les comportements transformationnels et les expériences de vie passées du leader. L'échantillon se composait d'environ 212 directeurs d'école, dont la majorité (93,4 %) était de race blanche, qui ont rempli deux questionnaires, le MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire) et le LLI (Lifetime Leadership Inventory). La première mesure les comportements transformateurs (Avolio & Bass, 2004), tandis que la seconde évalue les événements de la vie des managers (Schell, 2010). Plus précisément, le questionnaire Lifetime Leadership Inventory a été conçu par Schell (2010) et visait à évaluer les expériences de vie passées des répondants et leur relation avec les compétences du leadership transformationnel. Les 45 questions qu'il contient correspondent à sept facteurs décrivant : 1) les relations avec les parents, 2) les relations avec les mentors, 3) les expériences précoces de développement de comportements de leadership, par exemple à l'école, 4) les expériences d'exploration, par exemple les voyages, 5) les expériences professionnelles antérieures, 6) les expériences des épreuves de la vie, par exemple l'expérience d'une catastrophe naturelle majeure et 7) les expériences de participation au sport. Le Multifactor Leadership Questionnaire utilisé dans ce document est un outil créé par Avolio et Bass (2004), et a été conçu pour évaluer les comportements transformationnels. Il comprend des questions qui portent sur cinq facteurs du leadership transformationnel: influence idéalisée (caractéristiques), influence idéalisée (comportement), considération individuelle, motivation inspirée et soutien intellectuel. En outre, il contient trois facteurs liés au leadership transactionnel et un facteur lié à l'absence de leadership - le fameux laissez-faire. Les résultats montrent que principalement deux facteurs, l'expérience professionnelle antérieure et la relation avec le mentor ont la corrélation positive la plus élevée avec le comportement transformationnel du leader. Dans le même article, les chercheurs proposent d'utiliser les résultats dans la sélection, le recrutement et la formation des futurs dirigeants dans le cadre de programmes spéciaux qui aident les candidats à découvrir leur potentiel grâce à leurs expériences professionnelles antérieures.

Les pratiques, que le leader transformationnel devrait mettre en œuvre pour gagner et maintenir la confiance de son personnel, ont été explorées par Browning (2014) en Australie. La recherche a été menée au moyen d'entretiens semi-structurés dans des écoles du secteur indépendant (non étatique) et a impliqué quatre directeurs d'école pouvant être classés comme leaders transformationnels. Les résultats ont montré que, indépendamment des traits de personnalité de chaque directeur, les pratiques qu'ils ont suivies pour gagner la confiance du personnel scolaire étaient les mêmes et sont décrites comme suit :

- Ils reconnaissent ouvertement leurs erreurs
- Ils font confiance au personnel
- Ils pratiquent l'écoute active

- Ils encouragent et récompensent tout effort et toute énergie positive
- Les décisions importantes sont prises en coopération avec l'association des enseignants.
- Ils sont visibles partout dans l'école
- Ils restent des leaders calmes
- Ils conseillent et guident le personnel
- Ils prennent soin du personnel
- Ils sont confidentiels

Un autre résultat important de l'étude est que le leadership transformationnel et la confiance sont des concepts inextricablement liés.

Vassiliadou et Dieronitou (2014) étudient le point de vue des enseignants grecs du primaire et du secondaire dans les écoles du nord de la Grèce concernant la mise en œuvre du leadership transformationnel par le directeur. Il ressort de l'enquête que les enseignants du primaire sont plus satisfaits de l'efficacité de leurs directeurs en termes de définition des orientations, de développement du personnel et d'amélioration de l'enseignement, contrairement à la restructuration de l'organisation où les enseignants du secondaire semblent plus satisfaits. En général, les moyennes dans toutes les catégories se situent dans la moyenne, autour de la valeur (moyenne 3), ce qui indique que les enseignants n'identifient pas un taux élevé de mise en œuvre du leadership transformationnel par leur directeur.

La méta-analyse de Shiau, Ahmad, Adirnan, & Siti (2015) de quatorze études empiriques liées au quotient émotionnel, aux dimensions du leadership transformationnel et à la performance au travail a démontré ce qui suit : Treize études mettent en évidence la relation entre le quotient émotionnel (QE) et la performance au travail (Nel & de Villiers, 2004; Sy, Tram, & O'Hara, 2006; Afolabi, Awosola, & Omole, 2010) tandis qu'une seule étude ne trouve aucune association positive entre le (QE) et la performance au travail (Rafiee, Kazemi & Alimiri, 2013). Les chercheurs ont conclu que les employés ayant un degré élevé du (QE) sont susceptibles d'obtenir de meilleures performances professionnelles, car ils peuvent mieux reconnaître et réguler leurs émotions. Parmi ces enquêtes, onze sur quatorze ont utilisé des méthodes quantitatives et les trois autres ont utilisé à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives. L'échantillon était composé de travailleurs de différentes professions dans différents pays du monde entier tels que la Chine, l'Iran, l'Angleterre, les États-Unis et d'autres. L'une des études précédentes, la méta-analyse de Rahim et Malik (2010) portant sur 250 cadres moyens de banques au Pakistan, a montré que les femmes possèdent le quotient émotionnel dans une plus large mesure que les hommes.

La recherche de Sophou et Dieronitou (2015) se concentre sur les moyens par lesquels le développement professionnel, qui est directement lié au leadership transformationnel du directeur, peut être réalisé par les enseignants grâce aux pratiques d'auto-évaluation de l'école. Leurs questions de recherche sont les suivantes: 1. quelles sont les perceptions des enseignants de l'échantillon vis-à-vis des mécanismes d'auto-évaluation qui affectent leur formation et leur développement professionnel et 2. les enseignants de l'échantillon s'attendent-ils à ce que les conditions préalables du processus d'auto-évaluation de l'école, qui sont considérées comme nécessaires pour leur développement professionnel et leur formation, soient remplies? Les résultats de l'enquête ont montré que les enseignants ne connaissent pas, ne comprennent pas et partagent donc peu les pratiques individuelles d'auto-évaluation de l'école comme une opportunité pour leur développement professionnel. Les enseignants souhaitent se former sur la base de leurs intérêts et des besoins qui apparaissent dans leur travail et choisir les thèmes de leur formation. Cette recherche met également en évidence la réticence des enseignants à l'égard des pratiques individuelles d'auto-évaluation, telles que la collaboration en groupe, la recherche-action, la formation en établissement, le travail en réseau entre établissements, etc. Par conséquent, bien que les avantages que ces pratiques peuvent avoir sur leur développement professionnel soient reconnus, les enseignants ne semblent pas être en mesure de les mettre en œuvre de manière adéquate.

Conscients de la valeur et des avantages du leadership transformationnel, Fonow et ses collègues (Fonow, Cook, Goldsand, & Burke-Miller, 2016) ont étudié un programme d'instruction et d'entraînement physique des élèves selon la méthode Feldenkrais en tant qu'outil aidant à la maîtrise physique de soi, améliorant l'attention et développant les compétences de leadership transformationnel. Vingt et un étudiants de l'école de danse, de théâtre et de cinéma d'une université d'Arizona ont participé à ce programme d'un semestre. À la fin de leur formation, les étudiants ont fait preuve d'une meilleure conscience de leur corps, d'une plus grande capacité de concentration et d'une plus grande empathie, un attribut clé du leadership transformationnel.

La relation entre les styles de leadership des directeurs d'école et leurs pratiques innovantes dans les écoles a été étudiée par Heissenberger et Heilbronner (2017). L'instrument de recherche utilisé était le Multifactor Leadership Questionnaire, MLQ (Avolio & Bass, 1995) et 38 directeurs d'école de Basse-Autriche y ont répondu. En fonction de leurs réponses, les directeurs d'école ont été classés dans la catégorie des leaders qui pratiquent des formes plus ou moins fortes de leadership transformationnel. Des entretiens ont ensuite été réalisés avec trois directeurs d'école de chaque catégorie. Les données des entretiens ont été codées qualitativement et des conclusions ont été tirées sur la manière dont ces deux groupes considèrent l'innovation dans leur école. Les deux groupes de dirigeants avaient le même sentiment quant à la nécessité d'innover. Tous deux ont estimé que ses résultats pourraient conduire à une amélioration de la collaboration et des relations collectives. Cependant, les dirigeants ayant des formes plus fortes du leadership transformationnel semblaient accorder une plus grande valeur à l'innovation et étaient plus positivement disposés à son égard que les participants ayant des attitudes transformationnelles plus faibles.

Retracer les pratiques transformatrices des directeurs d'écoles normales a fait l'objet d'une étude de Supermane (2018) et de ses collègues en Malaisie. L'échantillon de recherche était composé de 100 formateurs d'un collège particulier du sud du pays. Les chercheurs ont utilisé une partie d'une version du MLQ comme instrument de recherche et ont montré que 22 des 26 questions mettaient en évidence 4 facteurs du leadership transformationnel. Ainsi, le TLI (Transformational Leadership Inventory), comme ils ont appelé le nouvel instrument, expliquait environ 70% de la variance cumulative totale et pouvait être utilisé comme un outil fiable pour évaluer les comportements transformationnels. En outre, le nouveau questionnaire fournirait des lignes directrices pour la conception de cours spécifiques mettant en pratique les caractéristiques du leadership transformationnel afin d'atteindre les objectifs visés par les collégiens.

La recherche qualitative de Clifton (2019) a été motivée par la constatation que, dans une province socioéconomique défavorisée des États-Unis comptant 5000 élèves et parmi de nombreuses écoles où les résultats des élèves sont faibles, trois groupes scolaires dont les directeurs ont mis en œuvre des pratiques transformationnelles se sont distingués par leurs réussites. Les données ont été tirées d'entrevues semi-structurées et d'un questionnaire adressé à 10 directeurs d'école qui sondaient les caractéristiques de MH, le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle, telles qu'ils les percevaient. Les résultats ont révélé que les directeurs des écoles dont les élèves ont montré une réussite scolaire significative en anglais ont consacré du temps et aidé les enseignants à atteindre leur plein potentiel tout en soutenant le développement de leurs compétences en matière de leadership. En outre, les comportements communs des directeurs d'école se sont concentrés sur trois modèles clés : les relations interpersonnelles, l'efficacité collective et la culture de leadership.

L'intégration du leadership transformationnel et pédagogique (instructional leadership), et leur impact sur les résultats scolaires des étudiants, a fait l'objet de l'étude de Kwan (2019) à Hong Kong. L'étude a été menée dans 386 écoles secondaires, principalement financées par des organisations religieuses et des associations commerciales (aided schools). Un questionnaire évaluant, les pratiques de leadership transformationnel et pédagogique, les résultats des élèves, les facteurs liés à l'environnement scolaire ainsi que les données démographiques, a été rempli par 117 directeurs adjoints d'école. Les résultats impliquent que le leadership éducatif exercé par le principal ne conduit pas à une amélioration significative des résultats des élèves à moins que le principal ait déjà inspiré et motivé les enseignants en utilisant des pratiques transformationnelles. Cela confirme le modèle de leadership intégré (intergrated leadership) proposé pour la première fois par Marks et Printy (2003).

Une autre forme unifiée de leadership scolaire est examinée dans la recherche de Li et Liu (2020). Elle fait référence à la combinaison du leadership transformationnel du principal et du leadership exercé par les enseignants, qui assistent le principal dans son travail, mais sans être formellement assignés à quoi que ce soit, par exemple en tant que directeurs adjoints. L'objectif était d'étudier, premièrement, si et dans quelle mesure

le leadership transformationnel pouvait affecter le leadership des enseignants et, deuxièmement, si la combinaison de ces deux formes de leadership contribue à l'efficacité des enseignants et à la réussite scolaire des élèves. Les données de l'enquête proviennent de 116 écoles comptant 1365 enseignants et plus de 5000 étudiants en Chine. Le leadership transformationnel et l'auto-efficacité des enseignants ont été mesurés respectivement avec le Principal Leadership Questionnaire (Jantzi & Leithwood, 1996), et le Teachers Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Les résultats suggèrent que le leadership transformationnel appliqué par le principal est significativement et positivement lié aux comportements de leadership de l'enseignant. Cela implique que lorsque le directeur inspire et développe le personnel, les enseignants s'engagent à diriger avec lui, en particulier dans les domaines liés à l'enseignement et à l'apprentissage. En outre, le leadership transformationnel et le leadership de l'enseignant sont positivement liés à l'auto-efficacité de l'enseignant, mais seul ce dernier est positivement lié à l'apprentissage des élèves.

Les recherches menées par Hyseni et Hoxha (2021) au Kosovo ont examiné l'impact des comportements transformationnels du leader-directeur sur la motivation au travail des enseignants. L'échantillon était composé de 357 enseignants des écoles secondaires de la province de Pristina. Le niveau de motivation des enseignants a été évalué à l'aide de l'outil de recherche The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008), qui comprend cinq constructions conceptuelles de la motivation (motivation intrinsèque, régulation par l'identification, régulation intrinsèque, régulation extrinsèque, manque de motivation) par rapport à six tâches professionnelles (préparation, enseignement, gestion de la classe, évaluation des élèves, tâches administratives, tâches supplémentaires). La perception qu'ont les enseignants des styles de leadership de leurs directeurs d'école a été explorée à l'aide du Multifactor Leadership Questionnaire (Avolio & Bass, 2004), qui évalue les caractéristiques du leadership transformationnel, du leadership transactionnel et du laissez-faire. Les résultats ont montré que le charisme du leader, un facteur d'application du leadership transformationnel, peut prédire la motivation autonome des enseignants, qui comprend la motivation intrinsèque et la régulation par l'identification. De plus, l'attention individualisée que le directeur porte aux enseignants peut les motiver pour leurs tâches supplémentaires. De même, la récompense contingente, un facteur du leadership transactionnel, ne peut que prédire l'évaluation des étudiants.

D'après la pléthore de recherches dans la bibliographie internationale, il est donc clair que le leadership transformationnel a été étudiée sous l'angle de sa relation avec la personnalité, le quotient émotionnel des dirigeants et l'innovation. En outre, l'association de ce type de leadership avec le développement professionnel des enseignants, la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel et la performance au travail a été étudiée.

CHAPITRE 3

L'ECOLE EFFICACE

3.1. Historique

La création sociale du temps conduit souvent, comme le notent d'ailleurs les anthropologues, à juxtaposer au présent un passé plus largement imaginaire, créé par la diversité et souvent investi de privilèges que le présent prive. Ou plutôt elle est chargée de tous les maux que nous combattons au jour le jour. Une création nostalgique ou idéologique, mais toujours imaginative que l'histoire remet en cause sans merci. D'une certaine manière, il est encore toujours révisionniste. Regarder en arrière (se remémorer le passé) mène souvent à la réalisation que les choses n'étaient pas comme nous le croyons maintenant. (Prost, 2014, p.25).

La construction de l'école secondaire et son évolution ont été caractérisées comme une oscillation entre l'idée que *l'école ne peut influencer* autant la réussite scolaire d'un élève que son environnement familial et social et une forte croyance en les *écoles efficaces*.

La recherche sur l'efficacité de l'école a en fait commencé aux États-Unis. et l'Europe occidentale, après la publication des recherches de Coleman et de ses collaborateurs (Coleman et al., 1966 réf. à Farhat, Zarghuna, Khalib, Ashid, & Muhammad, 2012) et celles correspondantes ultérieures de Jensen, Jencks et autres (Coleman et al., 1966; Jensen, 1969; Jencks et al., 1972). Les études sont arrivées à la conclusion que seul l'environnement familial et social de l'étudiant détermine de manière décisive ses résultats scolaires. L'Ecole Unifiée est remise en cause et la demande de création d'écoles séparées dès le plus jeune âge devient intense dans de nombreux pays (Cox & Dyson, 1969). Souvent, la nécessité de l'existence de l'institution scolaire est également remise en question. *L'école carcérale* (Holt, 1978), *la déscolarisation* (Illich, 1976), *la sous-éducation obligatoire* (Goodman, 1977) et *le fait de jeter de l'argent à l'école* (Hanusek, 1981) constituent le schéma de l'époque.

La perspective différente de la lecture politique des résultats des recherches de Coleman (Coleman et al., 1966) et Jencks (Jencks et al., 1972) est intéressante. Ainsi, l'extrême droite pensait que dépenser pour l'éducation des étudiants noirs était *un gaspillage d'argent*, puisque ces étudiants ont un faible QI. En revanche, la gauche a souligné que les dépenses d'éducation ne servaient à rien, puisque l'école ne réussit qu'à reproduire les inégalités de classe. Dans le même contexte, en France, Bourdieu et Passeron (1964) ont tenté de montrer comment l'école exclut les enfants des classes défavorisées. Par conséquent, les points de vue contradictoires ci-dessus se rencontrent et composent la crise mondiale de l'éducation.

En réaction de ce message pessimiste, le mouvement de l'école efficace a émergé avec une série d'études (Lezotte & Passalacqua, 1978; Brookover, Beady, Flood, & Schweitzer, 1979; Edmonds, 1979), qui ont souligné le rôle important de l'école sur le résultat scolaire des élèves et ont fait valoir que l'école peut fournir des résultats éducatifs supérieurs à ceux déterminés par leur milieu scolaire et social. Le mouvement a été

inspiré par Ronald R. Edmonds, qui a soutenu que tous les élèves sont éducatibles et que le comportement des écoles est essentiel à l'éducation (Edmonds, 1989, dans Therianos, 2017). Ainsi, l'expression *les écoles font la différence* est devenue le slogan de l'époque (Therianos, 2017).

Ainsi sans sous-estimer l'effet de l'environnement immédiat et surtout le statut socio-économique des élèves sur leur réussite (Bogges, 1998; Finnigan, 2012; Van Zanten, 2005), il est désormais considéré comme généralisé que l'école puisse intervenir dans ce domaine et met l'accent sur les stratégies nécessaires pour améliorer les écoles inefficaces et améliorer davantage les écoles efficaces (Pamouktsoglou, 2001).

3.2. Clarifier l'efficacité de l'école

À ce stade, on tente de clarifier le concept de l'efficacité, qui est souvent opposé à celui de l'efficience. Ainsi, *l'efficacité signifie la capacité à produire le résultat attendu, tandis que l'efficience est la capacité à produire un projet valable, à apporter un profit, un bénéfice* (Babinotis, 2002: 239, 257). Autrement dit, l'efficience est l'efficacité *la moins chère*. *Le zéro devant la fin bienheureuse*, du philosophe grec Solon, pourrait ici être interprété comme le bonheur et la béatitude absolus ressentis par ceux qui ont effectivement accompli, ce qu'ils doivent ou sont obligés de faire. Mais puisque le bonheur et la béatitude sont le but fondamental de l'homme, pourquoi l'efficacité est-elle quelque chose que l'homme essaie encore de conquérir? Comment la société perçoit-elle l'efficacité? Et comment est-il établi que quelque chose a été perfectionné, amélioré ou accompli? Tout cela ne nous concernerait que dans le domaine de l'éducation.

L'efficacité de l'école semble dépendre de plusieurs facteurs, tels que:

- le type d'écoles (par exemple rurales ou urbaines),
- la sélection des résultats (les études portant uniquement sur un ou deux résultats peuvent ne fournir qu'une image partielle de l'efficacité, à la fois en termes d'effets et de corrélats d'efficacité)
- le contrôle attentif des différences entre les écoles examinées ainsi que des différences dans les caractéristiques des élèves (familiales, socio-économiques, etc.)
- la méthodologie de recherche suivie
- l'observation répétée des résultats sur de longues périodes de temps pour assurer leur stabilité et leur cohérence (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

Dans la bibliographie moderne, nous trouvons comme efficace l'école dont les élèves ont une performance plus élevée que prévu, sur la base des données initiales et des résultats finaux de leur évaluation (Mortimore, 1991), considérant l'efficacité selon Gaskell (1995), comme une mesure de la réussite avec des critères pondérés, essentiellement, une mesure globale de la satisfaction des besoins sociaux par la réussite scolaire (Pamouktsoglou, 2001: 83). En outre, l'efficacité scolaire répond à la question de savoir pourquoi les écoles ayant un niveau d'élèves initialement comparable diffèrent significativement dans la mesure où elles

atteignent leur objectif (Reynolds, 1994), alors qu'en même temps le concept diffère de la réussite scolaire. Ainsi, une école efficace est celle qui réussit techniquement à augmenter les performances de ses élèves, ce qui est établi sur la base de tests standards et communs. Au contraire, une école qui réussit est considérée comme une école qui répond à tout ce qu'un environnement social plus large exige d'elle (Sergiovanni, 1995) et obtient la satisfaction professionnelle de ses enseignants (Scheerens, 2013).

3.3. Recherche sur l'efficacité scolaire

La recherche commence un peu comme une exploration souterraine menée par des spéléologues. Les marqueurs du temps et les compréhensions de l'histoire que les chercheurs ont sont annulés ou remis en question par l'inertie qui les recouvre. (Guinchard & Ogorzelec, 2018:5).

La Recherche sur l'Efficacité Scolaire (RES) repose sur l'hypothèse que l'école contribue à la réussite des élèves et son rôle est de détecter les facteurs qui servent cet objectif. Initialement, il est parti d'un modèle simpliste comparant les performances des élèves avant et après une certaine période, pour aboutir à la phase moderne où non seulement les processus internes de l'école sont étudiés mais aussi tous les coefficients de son efficacité. En accord avec Angus (1993), nous soulignons que la recherche sur l'efficacité de la scolarisation doit aborder les questions sociologiques et fondamentales de la vie quotidienne et considérer comment les écoles peuvent être efficaces dans un sens social et culturel ainsi qu'éducatif, en abordant les barrières sociales et culturelles dans l'apprentissage (p.344).

Le développement de la RES se fait essentiellement par des approches quantitatives et qualitatives et a reçu de nombreuses critiques.

La recherche quantitative corrèle statistiquement les variables qui pourraient être qualifiées de facteurs d'efficacité. Il s'agit notamment du leadership, des pratiques d'enseignement des enseignants et du climat scolaire. Mais tout cela ne tient pas compte de caractéristiques non mesurées, telles que le capital culturel des familles des élèves et le programme d'études, qui peuvent expliquer la réussite ou l'échec des élèves.

Ainsi, suivant la réflexion de Hill (1995), on se demande s'il n'y a pas de raisons à parler d'école efficace, mais plutôt d'enseignants efficaces dont l'enseignement dans des conditions particulières a un effet positif sur l'apprentissage. Mais ensuite, la recherche devrait se tourner vers les méthodes d'enseignement de ces enseignants.

Une façon d'évaluer l'efficacité d'une école est sa performance à deux moments différents, selon (Chapman, 1991: 1) qui soutient que *l'école favorise le progrès de ses élèves dans un champ plus large d'objectifs cognitifs, émotionnels et sociaux, compte tenu de leur niveau socio-économique, de leur situation familiale et de leurs performances antérieures.* En fait, cette méthode a également été adoptée par l'OCDE ces dernières

années. Mais nul ne peut garantir que la progression de l'élève soit due ou non à la qualité de l'enseignement, aux conditions socio-économiques dans lesquelles il se trouve ou à son développement biologique.

La comparaison des performances entre deux écoles différentes, comme autre méthode de détection de l'efficacité, suppose que l'affectation des élèves aux écoles est aléatoire et que tous les enfants ont la même attitude positive à l'égard des connaissances. Mais il est communément admis que les bonnes écoles attirent les bons élèves en raison d'une implication manifeste ou non des parents, ce qui annule l'hypothèse d'une répartition aléatoire des élèves dans les écoles.

La recherche qualitative, quant à elle, traite l'école comme un système chaotique composé de nombreux facteurs interdépendants et considère la création de variables et leur corrélation statistique comme une mauvaise stratégie (Guba & Lincoln, 1998, dans Therianos, 2001). Il soutient également que l'utilisation de questionnaires dans de grands échantillons donne une fausse image de la réalité. Au contraire, une meilleure compréhension du mode d'administration, d'une pratique pédagogique ou de l'efficacité de l'école, en général, est mieux obtenue avec l'entretien personnel. Après tout, la conversation nous permet de redéfinir progressivement les gens et les choses, déploie de nouvelles perspectives sur le monde et annule cette présence sans distance à l'environnement qui caractérise la vie quotidienne. La conscience des interviewés ne colle plus exactement à leurs actions. Un vide est créé. Sous le regard de l'Autre, le formalisme, qui caractérise le respect des rôles, se précise parce que la recherche est un moyen de dramatisation (Guinchard & Ogorzelec, 2018, p.8).

Adoptant les pensées de Duvignaud, la recherche vise à dépasser la vision causale et la structure de la réalité sociale. Pour cette raison, il essaie d'analyser les expériences plus que d'identifier les causes et la normalité formelle. Elle parvient ainsi à ouvrir des voies fermées depuis des années par la routine et à introduire une distance par rapport aux rôles convenus, remobilisant ainsi les interviewés. Autrement dit, selon Paul Ricœur, la recherche actualise et permet de manifester les capacités d'initiative que recouvre la sédimentation des habitudes (1990, p.146) et peut finalement être caractérisée comme l'activité grâce à laquelle le public passif peut-il retrouver la capacité à influencer les conditions de son existence (Zask, 2008a, p.185).

3.4. Le point de vue de Bourdieu sur l'efficacité scolaire

Il faut se demander si la liberté laissée au système éducatif d'imposer ses propres critères et hiérarchies, au détriment, par exemple, des exigences les plus évidentes du système économique, est une contrepartie des services qu'il rend secrètement à certaines classes en cachant le choix social sous le manteau de la sélection technique et en légitimant la reproduction des hiérarchies sociales (Bourdieu & Passeron, 1977, p.152-153).

Les mots ci-dessus sont l'essentiel de la théorie de Bourdieu et Passeron, dans leur ouvrage "Reproduction" sur la reproduction sociale qui s'opère à l'école. Dans ce livre, il est souligné que différents types de culture se forment dans différentes classes sociales. Les individus acquièrent chaque type de culture différenciée de

manière osmotique dans le contexte de leur famille et de leur environnement, à travers les processus de socialisation. Ainsi, deux types se rencontrent et interagissent à l'école: la culture légitimée de l'école, qui est une variante de celle des groupes sociaux dominants, et les cultures différenciées que chaque enfant a acquises sans effort (osmotiquement), dans le cadre de la famille.

Le terme capital culturel qu'il utilise fait référence à une série de qualités et de caractéristiques, telles que les compétences linguistiques, les connaissances culturelles et les comportements, qui proviennent de la famille et déterminent le statut des sujets sociaux (Gopaul, 2011, p.15), ainsi que des connaissances, des dispositions, des ressources éducatives et des qualifications, qui sont particulièrement valorisées dans des environnements sociaux spécifiques (Kanno & Varghese, 2010, p.313). Une caractéristique clé du capital culturel est qu'il peut être transmis de parent à enfant dans le cadre de leur éducation.

Selon Bourdieu, les familles sont des collectivités animées par une sorte de *conatus*. Ce concept selon Spinoza renvoie à la tendance à perpétuer l'être social, avec tous les pouvoirs et privilèges inclus dans le principe des stratégies de reproduction telles que les stratégies de mariage (Bourdieu, 1972), les stratégies d'héritage (Bourdieu & Darbel, 1966) et enfin les stratégies éducatives (Bourdieu, 1978). Il a prouvé que les familles investissent d'autant plus dans l'éducation scolaire que leur capital culturel est important par rapport à leur capital financier. Bourdieu assimile le système scolaire au *démon de Maxwell* (Panagiotopoulos, 1991) en thermodynamique: il sépare les particules froides, les élèves en manque de capital culturel, des particules chaudes, plus rapides, c'est-à-dire les élèves héritant du capital culturel. Ainsi, au prix de la dépense d'énergie nécessaire à la sélection, le système scolaire maintient l'ordre préexistant, c'est-à-dire l'écart entre des élèves dotés d'un capital culturel inégal. Une conséquence logique est que les différences sociales préexistantes sont également maintenues de cette manière.

Bien sûr les particules, ici les élèves qui choisissent une branche ou une science, les familles qui choisissent une école pour leurs enfants, etc., ne sont pas soumises à des forces mécaniques, ce ne sont pas des sujets conscients mais sociaux dotés de principes de jugement et de discrimination, le soi-disant goût. Ils suivent la direction indiquée par *le démon* emportant avec eux l'habitus qui les oriente vers l'école, l'université ou la science spécifique.

De même, la position du démon est prise par des milliers d'enseignants qui perçoivent, évaluent et catégorisent les élèves, selon les mêmes principes. "*L'action du système scolaire est l'action concertée, plus ou moins orchestrée, de milliers de petits démons de Maxwell, qui, par leurs choix, tendent à reproduire cette classe sans le savoir et sans le vouloir*" (Panagiotopoulos, 1991:133).

Comme le soutient Bourdieu, les enfants de la classe moyenne portent les traits du capital culturel requis par l'école, ce qui les amène à répondre aux attentes de leurs enseignants. Au contraire, les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs, de villageois, etc., font un grand effort pour pénétrer culturellement dans le contexte scolaire

et acquérir des connaissances, des attitudes et des compétences que leur famille ne pourrait pas leur transmettre. Pour ces enfants, l'école est le seul passage d'accès à la culture dominante à tous les niveaux d'enseignement (Bourdieu & Passeron, 1964).

Les recherches de Bourdieu & Passeron constatent que les étudiants brillants et les plus qualifiés, ceux qui obtiennent les diplômes avec les meilleures notes, fréquentant les institutions les plus prestigieuses et occupent éventuellement des postes de pouvoir, sont majoritairement des enfants appartenant à la classe urbaine. Ces enfants grandissent dans un environnement familial privilégié et bénéficient de privilèges sociaux dès leur naissance. En d'autres termes, ce sont des héritiers qui ont à la fois un héritage économique et culturel. Ainsi, le système éducatif transforme, de façon imperceptible, les héritiers en individus méritants, et contribue à la reproduction des rapports de force sociaux (Bourdieu & Passeron, 1964).

Bourdieu parle d'habitus et de son effet sur les choix des individus. Il définit ce concept comme *prédispositions durables et transférables, qui sont imprimées dans la vie de l'homme dès les premières années et sont incorporées dans le style, la façon de marcher et de parler, guidant inconsciemment toutes les actions de l'homme* (Oliver & Kettley, 2010, p.739). L'habitus n'implique aucune intentionnalité mais est caractérisé comme automatique et impersonnel. Automatique car lorsque quelqu'un utilise diverses formes, par exemple dans son discours, il n'a pas forcément conscience de ces formes. Ces schémas sont également impersonnels, en ce sens qu'ils ne s'expliquent pas simplement par le tempérament de l'individu. L'habitus familial détermine les comportements des enfants de la famille. Ainsi, l'habitus possédé par certains enfants est cohérent avec l'habitus scolaire, ce qui les amène à obtenir des résultats scolaires secondaires et à choisir de poursuivre leurs études (Bourdieu & Passeron, 1964).

La théorie de Bourdieu a trouvé une application dans des sociétés, comme la française et l'anglaise, où il y avait et il y a encore (dans une certaine mesure) une forte aristocratie traditionnelle. Cette tradition est maintenue à travers la structure de classe (Angleterre) mais aussi à travers les grandes écoles produisant des élites administratives et politiques (par exemple ENA, France). Dans la Grèce des années 60, le capital culturel était rare et nettement plus pauvre que les autres pays européens, il n'est donc pas question d'en hériter. Par ailleurs, par rapport à la France, l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur est majoritairement rapportée entre les deux sexes et moins entre les différentes classes sociales. Néanmoins, il ne serait pas exagéré de parler d'héritiers de la volonté parentale pour les études en Grèce, car le phénomène du culte du diplôme était fortement observé à cette époque.

En conclusion, nous ne voudrions pas sortir du sentiment de pensée pessimiste que dégagent les œuvres de Bourdieu quant à l'avenir de l'éducation et de la scolarisation. Par la fenêtre de l'espoir, que lui-même laisse ouverte, l'idée d'une démocratisation de l'éducation peut se réaliser à travers l'instauration d'une pédagogie

rationnelle qui suppose la démocratisation des conditions de recrutement des enseignants et des élèves (Bourdieu & Passeron, 1964).

3.5. Le rôle du capital social scolaire dans l'efficacité scolaire

3.5.1. Le terme Capital Social

Le capital social, ce terme merveilleusement élastique selon les sceptiques, se définit comme un ensemble de réseaux humains, qui génèrent des ressources à travers les valeurs et les normes communément admises, comme le sens du devoir, comme le niveau de confiance, de compréhension, de soutien mutuel et d'interaction qu'ils créent, pour faciliter l'action coopérative soit au sein du groupe, soit entre groupes (Mylonakou-Keke, 2009). La principale caractéristique du Capital Social est l'interaction, tandis que la confiance et la participation aux réseaux sociaux sont considérées comme essentielles à son développement. Contrairement au capital humain qui est les capacités, les compétences et les connaissances individuelles des individus, "*le capital social comprend les ressources sociales dont dispose chaque individu à la suite de relations sociales et d'interactions qui ont lieu à la fois entre les membres de la famille et entre les membres de la communauté*" (Masourou, 2012, p.316).

Le concept de capital social émerge à partir de 1832 selon les mots d'Alexis de Tocqueville, *l'art de l'association est la mère de l'action*, lorsqu'il décrit, avec admiration dans son livre "*Democracy In America*", la multitude d'organisations bénévoles aux États-Unis (de Tocqueville, 2001). En 1916, le même concept a été utilisé par Hanifan, un surintendant d'écoles de Virginie-Occidentale, aux États-Unis, qui a trouvé le capital social accumulé dans les rassemblements sociaux, la bonne humeur, dans l'amitié et la coopération (Hanifan, 1916). Banfield attribua plus tard la privation mentale de Montegrano, un village du sud de l'Italie, à l'incapacité de ses habitants à coopérer pour le bien commun, attendant tout de l'État (Banfield, 1958). Mais même dix ans plus tard, il a interprété l'arriération des ghettos noirs des États-Unis dans les mêmes termes. (Banfield, 1970).

Le capital social était sous-entendu par Marx lorsqu'il soulignait l'importance de la solidarité des individus, qui apparaît comme une forme de cohésion et de camaraderie entre des individus vivant dans une situation similaire (Marx, 2009).

Durkheim (1960), sans traiter spécifiquement du capital social, le décrit indirectement dans deux types de sociétés. L'ancienne forme de société, dont les membres partageaient une forte conscience collective, *la solidarité mécanique*, et la nouvelle forme d'ordre à savoir *la solidarité organique*. Ce nouveau type de société à densité morale accrue se caractérise par un haut degré de division du travail. Comme dans l'organisme d'un animal, par exemple, les divers organes travaillent harmonieusement ensemble, ainsi avec la solidarité organique la société est unifiée par l'interdépendance de ses parties. Le respect de la personne est une

obligation morale imposée à ses membres qui, pour remplir leur rôle, doivent bénéficier de l'égalité des chances et de la justice sociale. Sinon, un conflit social se produit.

A notre époque, le Capital Social n'est pas la propriété d'une organisation, d'un marché ou d'état, bien que chacun puisse contribuer à sa création. C'est un processus initié par l'homme impliquant des citoyens, d'origine et de culture identiques ou différentes, qui sont socialement connectés et créent des réseaux et des associations. C'est le ciment cohésif qui maintient les sociétés ensemble, tel qu'il est généralement défini par la Banque mondiale (The World Bank, 1998).

Bourdieu, Coleman et Putnam, s'accordent à dire que le Capital Social est l'ensemble des ressources non financières, réelles ou imaginaires, attribuées à des individus, à un groupe ou à un réseau de relations sociales et caractérisées par la confiance, la réciprocité et les normes de comportement communément admises, qui facilitent la coopération et l'action collective des personnes, visant l'intérêt général. Néanmoins, les trois chercheurs divergent sur certains points: Bourdieu caractérise le Capital Social comme une réserve utilisée par certains individus au détriment des autres pour maintenir et renforcer les inégalités sociales et économiques, tandis que Coleman le comprend comme la ressource utilisée par des individus indépendants pour se promouvoir. Putnam met également l'accent sur les avantages collectifs du Capital Social, en soulignant "les réseaux, les normes et la confiance qui facilitent la coordination et la coopération pour un bénéfice mutuel" (Putnam, 1993b: 35).

Il convient de souligner que si le capital social peut permettre aux individus et aux groupes de travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs, certains d'entre eux peuvent avoir un impact négatif sur les autres. Ainsi, ses aspects négatifs soutiennent les comportements antisociaux et renforcent les inégalités existantes selon Bourdieu.

Ces inégalités concernent, d'une part, les personnes qui possèdent des niveaux d'éducation élevés et un plus grand nombre de connexions, et d'autre part, la possibilité d'accéder aux ressources du capital social et leur degré de réponse aux besoins.

3.5.2. Le capital social dans l'éducation

Comme mentionné ci-dessus, le capital social a un impact significatif sur de nombreux secteurs d'une société. L'un de ces domaines est l'éducation. "*Le capital social scolaire est défini comme l'ensemble des ressources sociales, qui sont intégrées dans les réseaux sociaux internes et externes d'une école, et sont utilisées pour son développement. Par conséquent, le réseau social scolaire est un élément clé pour conceptualiser le capital social scolaire*" (Tsang, 2010, pp.123-124).

Les réseaux sociaux internes ont une structure hiérarchique et peuvent être classés au niveau individuel, au niveau du groupe et au niveau organisationnel de l'école (Zhang, 2008 dans Tsang, 2010). A chaque niveau, de nombreuses relations équivalentes sont observées telles que les élèves entre eux ou les enseignants entre eux. Les trois niveaux de réseaux sociaux interagissent également avec des relations non équivalentes, telles que l'élève-enseignant et enseignant-directeur. Ainsi chaque niveau développe sa propre forme de capital social et le niveau inférieur, par exemple l'individuel peut influencer le supérieur.

Ainsi, trois types de réseaux sociaux externes à l'école, peuvent être distingués: le réseau vertical qui comprend la relation école-état, le réseau horizontal qui se compose des relations entre l'école et d'autres institutions, telles que l'église ou la famille, et enfin le réseau social sur la base des relations entre les membres de l'école et ceux de l'extérieur telles que les relations enseignant-parents. Ces pièces manquantes que sont les formes de réseaux sociaux contribuent à la survie, à la croissance et à l'efficacité de l'école. Plus une école dispose de ces réseaux, plus grande son efficacité devient. Mais plus une région ou une communauté a du Capital Social, plus elle a du potentiel devant les concepts modernes de l'éducation, tels que l'apprentissage tout au long de la vie qui est la pièce manquante (Baron, Field, & Schuller, 2000).

L'association de l'éducation avec le capital social devient évidente à travers la culture des citoyens, la recherche des idées innovantes, des expériences alternatives, et créer en même temps les conditions propices à l'intégration des différents éléments de la culture. *Le Capital Social ouvre des canaux de choix tant au niveau individuel que social, améliore la flexibilité et la tolérance et redéfinit les objectifs, les attentes et les priorités de la société dans son ensemble* (Masourou, 2012, p. 107). De plus, il réduit les différences de classe et le phénomène d'exclusion, conformément aux objectifs de l'éducation démocratique.

Dans la zone grecque, Mylonakou-Keké associe également le Capital Social à l'éducation et soutient qu'il peut être créé lorsque les enseignants et les élèves agissent et évoluent dans un climat de confiance, de sympathie, de coopération et de compréhension (Mylonakou-Keké, 2007), des conditions qui contribuent à la réussite mais aussi au développement socio-affectif des jeunes. *Ainsi, l'école est appelée à être une plaque tournante de la communication avec la famille et la communauté au sens large, à travers ses institutions (administration locale), les différents organismes (église) et les organisations (associations bénévoles, clubs culturels, associations diverses, etc.), afin de faciliter son fonctionnement harmonieux et efficace et de soutenir ses initiatives et ses actions* (Masourou, 2012, p.94).

3.5.3. La théorie de Coleman sur le capital social scolaire

Toutes les études sur l'effet du capital social scolaire par rapport à la réussite et à l'efficacité scolaire sont influencées par la théorie de Coleman (Bankston, 2004; Haghghat, 2005; Morgan & Sørensen, 1999; Willms, 1985) selon laquelle le capital social est défini par ses fonctions. Elle est productive parce qu'elle permet d'atteindre des objectifs qui, autrement, auraient semblé impossibles. Le capital social n'est pas complètement

transférable, mais il peut l'être dans certains cas. De plus, un type particulier de capital social qui est précieux pour une action peut être inutile ou même nuisible pour une autre. (Coleman, 1988).

Dans les divers travaux de Coleman et de ses collègues (Coleman & Hoffer, 1987; Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982a, 1982b, 1982c), il a été constaté que les élèves des écoles catholiques avaient de meilleurs résultats et des taux d'abandon inférieurs à ceux des écoles publiques. Ils attribuent cela aux écoles catholiques appartenant à des communautés organisées qui offrent un soutien important. Le résultat a été une structure sociale étroite entre les étudiants, les familles, les écoles et les communautés, de sorte que les étudiants ont bénéficié d'un capital social qui leur a offert plus d'opportunités d'information et a élargi leurs horizons.

Coleman (1990) a souligné que le capital social dans les relations familiales et les organisations sociales communautaires est utile pour le développement cognitif et social des enfants et des jeunes, autrement dit pour la création de capital humain. Il précise bien sûr que si le capital humain possédé par les parents n'est pas complété par le capital social incorporé dans les relations familiales, peu importe dans le développement éducatif de l'enfant que les parents aient une grande ou une petite quantité de capital humain. En d'autres termes, la richesse des connaissances d'un bon journaliste ou avocat, lisant le journal à table, ne sera d'aucune utilité pour son enfant, à moins qu'il lise lui-même le journal.

La théorie de Coleman sur l'efficacité de l'école a deux limites principales. La première concerne l'utilisation confuse du concept de capital social. Ainsi, la définition du capital social comme un ensemble d'éléments d'une structure sociale pourrait inclure la fiabilité de l'environnement social, l'obligation sociale, les canaux d'information, les règles efficaces et les sanctions. Bref, il deviendrait un concept chaotique, un concept parapluie ou une panacée (Portes, 1998). De plus, de cette manière, il devient difficile de déterminer la cause et l'effet du capital social et réduit sa fiabilité et sa validité.

La deuxième limite est que les études de Coleman se concentrent sur les résultats scolaires des élèves, mais l'efficacité d'une école ne se juge pas uniquement sur cela. On peut se demander si la théorie de Coleman peut être appliquée pour promouvoir l'efficacité de l'école lorsqu'elle est mesurée par d'autres facteurs.

3.5.4. La gestion du capital social scolaire

L'association du capital social à l'efficacité de l'école conduit à la conclusion qu'il est primordial de bien le gérer, c'est-à-dire de l'acquérir et de le maintenir.

L'acquisition de ressources supplémentaires en capital social ne résulte pas nécessairement de liens sociaux resserrés (Granovetter, 1973, 1982; Burt, 1992), mais plutôt de l'équilibre entre des liens tendus et lâches observés dans les réseaux scolaires sociaux. En effet, cet équilibre facilite la circulation et la transformation du capital social d'un niveau de réseau interne ou externe à un autre niveau de réseau externe ou interne,

favorisant les trous structurels. Ce terme a été utilisé par (Burt, 1992) pour décrire la capacité d'un individu, par exemple un étudiant, à accéder et à utiliser des ressources intégrées non seulement dans le sien mais aussi dans d'autres réseaux sociaux.

Outre l'équilibre des liens, l'implication des parents dans diverses activités bénévoles de l'école est également jugée nécessaire à l'acquisition du capital social. On a observé que lorsqu' on demande aux parents de s'impliquer dans les affaires et les activités scolaires de leurs enfants, leur participation en général à la maison et à l'école devient plus grande (Dauber & Epstein, 1993; Eccles & Harold, 1993). En plus, lorsque les efforts de sensibilisation de la part de l'école augmentent, la réussite des élèves se multiplie (Haghighat, 2005).

L'institutionnalisation des réseaux sociaux externes à l'école est une autre action instrumentale importante pour acquérir un capital social externe à l'école. Par exemple, Driscoll et Kerchner (1999) mentionnent la mise en place d'un conseil qui sera composé de membres de la communauté scolaire, comme les enseignants et le directeur, mais aussi des parents et des membres de la communauté locale. Le conseil peut s'impliquer activement dans les différentes activités de l'école, la responsabiliser en fournissant des connaissances et un soutien mutuel mais aussi en établissant des relations de confiance.

Le maintien des réseaux sociaux de l'école est essentiel au maintien du capital social de l'école. Selon Lin (2001a, 2001b), cela peut être réalisé en renforçant les sentiments et la reconnaissance mutuelle entre les individus, au sein et entre les réseaux. Le rôle des managers est d'attirer l'attention sur la confiance, les normes et les valeurs (Driscoll & Kerchner, 1999; Forsyth & Adams, 2004). Après tout, la confiance peut favoriser le développement de liens sociaux entre les membres d'une société. Une fois les liens sociaux établis, l'interaction sociale et le lien émotionnel se développent, la confiance interpersonnelle est renforcée et les liens sociaux sont maintenus (Igarashi et al., 2008). De plus, les valeurs et les normes sont associées aux réseaux sociaux, c'est-à-dire aux mécanismes qui médient la structure sociale complexe (Blau, 1964). Avec des valeurs et des règles, les échanges sociaux directs et indirects deviennent possibles, mais aussi les processus d'inclusion sociale, d'organisation sociale et de réorganisation (Blau, 1964). Le résultat de tout cela est de maintenir le capital social de l'école.

En conclusion de cette section, selon ce qui a été mentionné ci-dessus, nous concluons que le capital social est inextricablement lié à l'efficacité de l'école. Nous concluons également qu'elle est créée par les relations et les interactions entre les membres impliqués de la communauté éducative, mais aussi les communautés du contexte externe qui l'influencent. La confiance que la direction d'école accorde aux enseignants et les enseignants aux élèves est le catalyseur du développement du lien social. Notre étude examine le capital social créé par les relations interpersonnelles des enseignants entre eux et avec le directeur. De plus, l'interaction de l'enseignant avec ses élèves est étudiée, à travers son enseignement et son attitude générale en classe, ainsi que la notion de confiance qui se développe entre tous les membres de la famille scolaire.

3.6. Les facteurs de l'efficacité scolaire

Edmonds (1979), qui est considéré comme le père du mouvement de l'école efficace, a étudié dans ses recherches deux écoles de New York avec des élèves pauvres et des performances scolaires différentes. Donc, ses conclusions sur l'école avec le plus de succès sont les suivantes:

- Une direction scolaire fiable
- Un climat scolaire qui garantit le progrès d'apprentissage
- Attentes élevées en matière des performances scolaires des élèves
- Cadre clair pour l'évaluation des performances scolaires des élèves
- Accent mis sur l'acquisition des compétences pédagogiques de base

Une revue de bibliographie ultérieure par (Teddlie & Reynolds, 2000, dans Sammons & Bakkum, 2011) souligne les caractéristiques suivantes d'une école efficace:

- Procédures de direction efficace
- Procédures d'enseignement efficace
- Développer et maintenir une focalisation omniprésente sur l'apprentissage
- Créer un climat scolaire positif
- Fixer des attentes élevées et appropriées pour chacun
- Focus sur les obligations et les droits
- Suivre les progrès à tous les niveaux
- Développer les compétences des enseignants
- Impliquer les parents de manière appropriée et productive

En plus de l'administration scolaire et des facteurs climatiques, Campbell et ses collègues ajoutent les performances cognitives et émotionnelles des élèves comme facteurs d'efficacité scolaire (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2003).

Diverses études se concentrent sur de nombreux facteurs différents, comme indiqué dans le tableau ci-dessous (Tableau 2)

Tableau 2: Facteurs d'efficacité scolaire (Scheerens, 2000)

Purkey & Smith, 1983	Levine & Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman & Mortimore, 1995
Réalisations axées sur les politiques	Climat et culture productifs	Pression pour réussir	Planification et objectifs d'apprentissage	Vision et objectifs partagés
Ambiance collaborative, climat contrôlé		Consensus, planification collaborative, ambiance fluide	Planification et développement des programmes d'études	Environnement d'apprentissage, renforcement positif
Des objectifs clairs dans les compétences clés	Se concentrer sur les compétences d'apprentissage de base		Objectifs de planification et d'apprentissage, large accent sur l'apprentissage	Se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage
Évaluation fréquente	Suivi approprié	Évaluation du potentiel scolaire, suivi de la progression des élèves	Évaluation de la zone scolaire et du niveau scolaire	Surveiller le progrès
Formation, développement du personnel	Développement du personnel pratique et orienté		Développement professionnel, apprentissage coopératif	Une organisation apprenante
Une direction forte	Excellente direction	Direction pédagogique	Direction des écoles et organisation, direction scolaire amélioration, conception du leadership	Leadership professionnel

suite

Purkey & Smith, 1983	Levine & Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman & Mortimore, 1995
	Excellente implication des parents	Soutien parental	Implication de la communauté des parents	Partenariat école et famille
Du temps pour le travail, autonomisation	Une préparation pédagogique efficace	Enseignement structuré, temps d'apprentissage efficace, l'occasion d'apprendre	Gestion et organisation de la classe scolaire	Enseigner avec des objectifs
Des attentes élevées	Des attentes élevées		Interaction enseignant-élève	Des attentes élevées
				Droits et obligations des élèves
			Interactions scolaires distinguées	
			Justice, égalité	
			Programmes spéciaux	
		Des stimuli externes pour rendre les écoles efficaces		
		Des caractéristiques physiques et matérielles de l'école		

suite

Purkey & Smith, 1983	Levine & Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman & Mortimore, 1995
		L'expérience de l'enseignant		
		Des caractéristiques du contexte scolaire		

Les recherches de Saminathen sur les élèves et les enseignants de 147 écoles de Stockholm visaient à révéler s'il existe une relation entre l'efficacité et la performance de l'école dans différents types d'écoles. La conclusion était que les facteurs d'efficacité, c'est-à-dire le leadership, la collaboration des enseignants et l'éthique de l'école, sont fortement corrélés aux performances des élèves dans les écoles caractérisées comme totalement ségréguées, c'est-à-dire les écoles d'immigrés ou les écoles avec uniquement des élèves autochtones. Même dans les écoles d'immigrés les plus défavorisées, l'association reste la même, quel que soit le milieu socio-économique des élèves. Au contraire, les mêmes facteurs ne semblent pas affecter les performances des élèves dans les écoles typiques non ségréguées, un fait qui a surpris même les chercheurs eux-mêmes. Une explication logique qui pourrait être donnée est que cette catégorie d'écoles n'a pas encore bénéficié des nouvelles mesures de l'État visant à mettre à niveau les écoles situées dans des zones socialement exclues (Saminathen, Låftman, Almquist, & Modin, 2018).

Les examens de la recherche dans trois domaines de recherche différents mais liés, la Recherche sur l'Efficacité de l'Éducation (Education Effectiveness Research-EER), la Recherche sur l'Efficacité de l'Enseignement (Teaching Effectiveness Research-TE) et l'Amélioration des Écoles et du Système (School and System Improvement-SSI) mettent en évidence les facteurs résumés dans le tableau 3 (Reynolds et al., 2014; Muijs et al., 2014; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, & Mackay, 2014)

Tableau 3: Les facteurs d'efficacité scolaire basés sur les études de Reynolds et al. (2014), Muijs et al. (2014) et Hopkins et al. (2014)

EER	TE	SSI
Leadership efficace Objectif académique Ambiance positive Des attentes élevées Surveiller les progrès Participation des parents Temps d'enseignement effectif Développement professionnel du personnel Participation des élèves	Opportunités d'apprentissage Temps Gestion de classe Construction et retour d'expérience Climat productif en classe Clarté de la présentation Améliorer l'apprentissage autorégulé Enseigner les stratégies métacognitives Modèles pédagogiques Diagnostic avancé Importance des connaissances préalables	Dimensions sanitaires de l'organisation Revue bibliographique en milieu scolaire Développement de la planification scolaire École unifiée Réforme scolaire Formes de direction pédagogique (transformationnel, directif, distribué) Réforme efficace du système

Dans la Région autonome du Pays basque, l'université, en collaboration avec l'Institut de recherche et d'évaluation de l'éducation (ISEI-IVEI), a mené des recherches dans 32 écoles hautement performantes. Une école avec des performances académiques supérieures aux attentes pour chaque élève dans les tests de diagnostic de type PISA a été qualifiée de très efficace. L'étude comprenait une analyse quantitative avec un questionnaire rempli par les élèves et les parents d'élèves. En parallèle, une analyse qualitative a été réalisée avec des entretiens semi-directifs auprès des inspecteurs, conseillers et équipes de direction des unités scolaires primaires et secondaires. Les résultats ont montré que les caractéristiques communes de ces écoles en matière de leadership sont une mission scolaire clairement définie et partagée par tous les enseignants, un leadership positif dans la gestion de l'école, la capacité à favoriser l'engagement et la motivation du personnel enseignant pour les programmes scolaires, l'attitude positive vers le développement professionnel et l'apprentissage tout au long de la vie, le bon climat scolaire et l'excellente organisation de l'école (Intxausti et al., 2015).

De tout ce qui précède, nous concluons qu'il existe une pluralité de facteurs d'efficacité scolaire. Dans cette thèse, nous étudions cependant trois groupes de facteurs liés aux personnes directement impliquées dans le processus d'apprentissage, le directeur et les enseignants, et nous croyons qu'ils détiennent les clés de

l'efficacité d'une institution scolaire. Ces facteurs sont: le leadership pédagogique, qui comprend le rôle administratif et pédagogique du directeur, le processus pédagogique, c'est-à-dire l'enseignement de l'enseignant et son attitude générale dans la classe et enfin le climat scolaire.

Ensuite, les études qui ont été mises en œuvre au cours des dix dernières années sont examinées en détail et par domaine.

3.7. Recherche sur l'efficacité scolaire

3.7.1. Direction pédagogique

3.7.1.1 L'administration scolaire

Au cours des dernières décennies, les réformes de l'éducation ont placé la responsabilité du leadership et de la gestion dans les écoles, tout en augmentant la responsabilité de l'amélioration de l'école et des résultats d'apprentissage (Freeman & Fields, 2020; Wu et al, 2019; Lee, Louis, & Anderson, 2012; Muijs, 2011; Heck & Hallinger, 2009). Dans ce contexte, le département américain de l'éducation a mis en place, comme mesure stratégique pour lutter contre l'inefficacité de 5000 écoles, le remplacement de leurs directeurs (Sebastian & Allensworth, 2012). Le secrétaire du ministère souligne qu'il n'y a pas d'école performante qui n'ait pas un grand leader comme directeur, "*Rien n'est plus important. Il n'y a pas d'école performante sans un excellent directeur. C'est impossible. Vous ne pouvez tout simplement pas surestimer leur importance pour la réussite des élèves, attirant et retenant de grands talents à l'école*" (Connelly, 2010, p. 35).

L'administration scolaire efficace, en tant que facteur contribuant à son amélioration et à son progrès, a été étudiée par Grissom et Loeb (2011) dans les écoles publiques de Miami. L'enquête a été menée auprès des directeurs d'école, des directeurs adjoints, des enseignants et des parents et visait à examiner lesquels des 42 types de tâches du directeur, classés en 5 catégories, ont un effet positif sur les résultats de l'école. Les cinq facteurs qui ressortent de l'auto-évaluation de l'efficacité de la direction scolaire sont la direction pédagogique qu'ils exercent, leurs relations interpersonnelles avec le contexte interne de l'école, leurs capacités administratives, la gestion des situations bureaucratiques et leurs relations avec le contexte externe. Les résultats ont montré que parmi les dimensions ci-dessus, les capacités administratives du directeur montrent la plus grande corrélation positive avec l'efficacité de l'école. Comme compétences administratives du directeur, le chercheur a défini principalement la sécurisation des ressources, des avantages et de la sécurité en milieu scolaire et la gestion des problèmes de personnel. Cette étude confirme le modèle de direction unifié de Marks et Printy (2003), où les capacités du directeur ne devraient pas seulement concerner son rôle pédagogique, mais aussi la gestion de l'école en tant qu'organisation.

Selon les Saitis (2012: 28), les fonctions de base de l'administration de l'éducation sont la planification ou la planification, la prise de décision, l'organisation, l'administration et le contrôle ou l'évaluation.

Le besoin de planification a été souligné pour la première fois par Taylor en faisant valoir que "*chaque action de l'employé doit être faite après une action planifiée de la direction de l'organisation*" (1947:26) tandis que le concept de planification stratégique est défini comme "... *le but et la direction des activités d'une organisation à long terme, de telle sorte qu'ils identifient toujours les capacités et les ressources de l'organisation avec son environnement en constante évolution...* " (Theriou, 2014:22).

La fonction de la planification stratégique dans le processus administratif de l'école et les facteurs influençant sa rédaction et sa mise en œuvre ont été étudiés par Schlebusch & Mokhatle, (2016). L'étude qualitative a été menée auprès de 10 directeurs d'école, par le biais d'entretiens semi-directifs, dans la province de Moteo en Afrique du Sud. Les résultats montrent que la planification stratégique est effectuée dans très peu d'écoles et sans la collaboration du directeur avec les membres de la commission scolaire. Les raisons évoquées sont le manque de temps disponible, le manque de connaissances et de compétences en matière de planification, le manque de ressources financières nécessaires, la réticence des enseignants à y participer et la peur de l' horizon lointain.

La prise de décision pourrait être définie comme un processus de résolution d'un problème spécifique, par la sélection et la mise en œuvre de la plus appropriée des alternatives possibles (Wagenaar, 2015).

Le mode participatif de prise de décision en tant que facteur d'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'unité scolaire a été examiné par Kastanidou et Tsikanderis (2015) dans les écoles provinciales grecques.

Les questions de recherche qui ont été étudiées étaient les suivantes: a) La contribution du mode participatif de prise de décision à l'amélioration de la qualité de l'école b) Le degré d'acceptation des décisions prises avec des procédures participatives par les enseignants et l'engagement à leur mise en œuvre et c) Le développement de la confiance entre les acteurs comme condition d'une prise de décision participative. L'approche de recherche était qualitative et mise en œuvre avec des entretiens semi-structurés avec des directeurs d'écoles secondaires. Les résultats démontrent que dans la prise de décision participative, le directeur a un rôle essentiel. De plus, grâce à ce processus, les objectifs visés sont mieux compris et la participation active et l'engagement des enseignants pour leur mise en œuvre sont assurés.

Une autre fonction de l'administration de l'éducation, l'évaluation, est un sujet très discuté et un sujet de controverse en Grèce (Anastasiou, 2014). La littérature internationale soutient que l'évaluation des enseignants est mise en œuvre afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Campbell & Derrington, 2018; Lavinge & Chamberlain, 2017; Donaldson & Papay, 2015).

La recherche de Flores (2018) visait à explorer les manières dont les chefs d'établissement vivent une nouvelle politique d'évaluation des enseignants au Portugal, notamment en termes de défis et d'implications pour l'école et le développement des enseignants. Le questionnaire rempli par les 400 directeurs d'école contient les sections suivantes: (a) motivation et satisfaction au travail, b) les objectifs et l'orientation de l'évaluation des enseignants c) les caractéristiques de base du système d'évaluation, (d) le processus de mise en œuvre de l'évaluation des enseignants (procédures, évaluateurs, critères et outils) et (e) les effets perçus de la nouvelle politique sur les écoles. Les résultats suggèrent un certain nombre de tensions et de problèmes, dont la plupart sont liés aux principales caractéristiques du modèle d'évaluation mis en œuvre. D'autres concernent des problèmes liés aux évaluateurs et au processus d'évaluation, avec l'impact de la détérioration du climat scolaire.

Le rôle des directeurs d'école dans la promotion et le maintien de l'équité au sein des groupes d'enseignants ainsi que des élèves et de leurs parents a été étudié par Gallowaya et Ishimaru (2019). La méthode appliquée était une étude de cas qui a examiné comment les directeurs de deux écoles en Amérique ont collaboré avec leurs enseignants pour développer des pratiques et des comportements qui éliminent les inégalités et créent un climat d'équité et de justice dans l'environnement scolaire. Les résultats qui ressortent de 22 observations filmées et de 17 entretiens avec les directeurs et les autres membres des groupes portent sur trois piliers: a) la création et la promotion de routines d'apprentissage professionnel et de dialogue, dans le but d'un cadre de nivellement des inégalités, notamment en matière de racisme, b) créer des pratiques et des routines pour la répartition du leadership entre tous les groupes, encourager la prise de décision démocratique et permettre à toutes les opinions et suggestions d'être entendues et c) une rétroaction continue de l'effort, par la recherche, dans le but d'améliorer les pratiques ci-dessus.

Dans cette recherche, l'efficacité administrative du directeur est étudiée à travers la planification opportune de la vie scolaire, l'organisation appropriée, la prise de décision participative, la coopération entre le personnel éducatif, le climat démocratique et le sens de la justice qui le caractérise, et enfin l'évaluation des enseignants.

3.7.1.2. Rôle pédagogique du directeur

Parmi les multiples rôles dévolus au directeur, une place importante est occupée par le pédagogue, auquel Edwin Bridges (1967) fait référence pour la première fois dans son ouvrage. Il s'agit d'un rôle stimulant qui exige des compétences en communication avec les enseignants, tant formels qu'informels, ainsi qu'une connaissance des stratégies et des méthodes qui devraient être utilisées pour améliorer les résultats d'apprentissage (Purinton, 2013). Ainsi, ce type de direction qui ne se limite pas à l'étroit espace d'un bureau, mais s'affirme partout dans l'école et notamment en matière pédagogique (Barrère, 2007), est la direction pédagogique.

Un certain nombre de chercheurs ont étudié en profondeur le sujet de la direction pédagogique (instructional leadership) (Edmonds, 1979; Hallinger et Murphy, 1985; Hallinger, 2011; Gawlik, 2018; Zeinabadi et al., 2020) et une série d'études ont établi un lien entre l'école efficace et le rôle pédagogique du directeur (Pelletier et al., 2015; Hallinger & Wang, 2015; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2019; Bellibaş, 2020). L'outil méthodologique qui a considérablement aidé la recherche sur la direction pédagogique est le questionnaire PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale - Principale échelle de notation de gestion instructionnelle), qui est considéré comme l'outil le plus approprié pour mesurer la gestion efficace de l'école, selon les perceptions des enseignants (Hallinger, 2011; Hallinger et al., 2013).

Les dimensions mises en évidence par ce questionnaire sont le rôle du directeur dans la mission de l'école, dans la gestion du programme éducatif et dans le développement d'un climat d'apprentissage positif. Ces trois dimensions sont explorées à travers onze fonctions de la direction pédagogique, telles que la définition d'objectifs scolaires, le suivi et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, la protection du temps d'enseignement et d'apprentissage, etc. (Hallinger, Wang & Chen, 2013).

L'effet du leadership sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage a également été étudié par Sebastian et Allensworth dans leur étude des écoles secondaires publiques de Chicago. La modélisation d'équations structurelles à plusieurs niveaux a été utilisée pour examiner la relation entre le leadership et les structures organisationnelles de l'école, l'enseignement en classe et le rendement des élèves sur le système d'évaluation des collèges américains (ACT). Les questions de recherche ont été formulées comme suit:

- a) Lesquelles des activités des directeurs d'école sont liées à la direction en classe et à la réussite des élèves et
- b) Dans quelle mesure le leadership peut-il expliquer les différences dans les résultats d'apprentissage et le leadership en classe d'une école à l'autre et par quels processus pouvons-nous discerner une relation entre eux.

Les conclusions étaient que les différences intra-école en matière de leadership en classe et de réussite des élèves sont associées au développement professionnel des enseignants et à la pertinence du programme, tandis que les différences d'une école à l'autre ne sont associées qu'au climat d'apprentissage créé par la direction. Par conséquent, la création d'un climat sécuritaire et axé sur l'apprentissage est la fonction la plus fondamentale qui favorise la réussite scolaire (Sebastian & Allensworth, 2012).

Les pratiques administratives suivies par six écoles au Québec et leur association avec la réussite des élèves aux examens de français et de mathématiques ont été étudiées par Pelletier et al. (2015) sur un échantillon de 17 directeurs, 20 personnels administratifs et 1560 élèves. Trois questionnaires différents ont été utilisés, un pour chaque groupe d'échantillons. Le questionnaire adressé aux chefs d'établissement visait à connaître leur point de vue sur leurs pratiques de gestion, le style de leadership qu'ils adoptent et les spécificités de leur école. Les directeurs adjoints et le personnel de soutien ont répondu à un deuxième questionnaire qui a permis à une autre source de recouper et de valider les réponses des gestionnaires. Les questions adressées aux élèves, dans

le troisième questionnaire, exploraient leurs perceptions de la qualité du climat scolaire, de la discipline et de l'enseignement dispensé. Sur les 79 pratiques étudiées, 35 se sont avérées significativement associées à des résultats positifs d'indicateurs de réussite. Plus de la moitié de ces pratiques sont directement liées aux comportements des directeurs d'école. De plus, sept variables les plus associées à la réussite des élèves sont liées à des questions de comportement et à la qualité des relations, tandis que les indicateurs de décrochage et d'échec scolaires sont corrélés négativement avec eux. Ainsi, le fait que la création d'un climat d'apprentissage favorise la concentration des élèves dans leurs activités éducatives, se confirme une fois de plus.

Anne Barrère a mené une recherche qualitative sur l'intervention pédagogique du directeur auprès des enseignants. L'outil de recherche a été l'entretien semi-directif auprès de 40 proviseurs et proviseurs adjoints de collèges et lycées de la région Nord-Pas-de-Calais. Les résultats montrent que certains directeurs, malgré les effets et réactions possibles des enseignants, interviennent de manière dynamique dans la classe de l'école. Les réactions diminuent au fur et à mesure que le nombre d'enseignants qui acceptent le rôle pédagogique du directeur augmente. L'intervention pédagogique du directeur est encore plus utile dans *les écoles difficiles* au quotidien (Van Zanten, Grosperon, Kherroubi, & Robert, 2002). La plupart des problèmes se manifestent dans les unités scolaires où les directeurs, d'une part, sont fortement impliqués dans le processus pédagogique et, d'autre part, ils n'offrent pas un soutien réduit à l'enseignant. Cela peut être dû à une incapacité à les faire respecter ou à la philosophie générale du laissez-faire. Selon les chefs d'établissement interrogés, le problème réside dans l'équilibre entre la mise en œuvre de la réforme organisationnelle du rôle pédagogique du chef d'établissement et la résistance des enseignants, renforcée par un individualisme structuré mais aussi par des syndicats qui semblent en mauvaise posture (Barrère, 2007).

En effet, l'implication du principal dans les questions pédagogiques ne concorde pas toujours avec les enseignants, qui pendant des années ont été considérés comme dominants dans leur classe (Weinstein, Przybylski & Ryan, 2012) et c'est exactement la différence que souligne Hassani entre les pays anglo-saxons et la France. Plus précisément, son enquête auprès de 806 directeurs de lycées de Bordeaux et de Dijon, souligne la volonté d'autonomie des enseignants, alors que les directeurs semblent prêts à coordonner autant qu'à contrôler le travail des enseignants. Cependant, ils déclarent eux-mêmes n'être intervenus en réalité que peu de fois et même de manière informelle (Hassani & Meuret, 2010).

En Grèce, comme en France, le système éducatif centralisé limite l'autonomie et l'autorité des directeurs d'école en matière pédagogique (Saitis, 2002; Athanassoula-Reppas, 2008).

C'était aussi le sujet d'investigation de l'étude comparative qualitative mise en œuvre à Athènes entre deux écoles performantes (Kaparou & Bush, 2015). Comme outil méthodologique, l'entrevue semi-dirigée auprès des directions d'école, des directions adjointes, des enseignants et des conseillers scolaires a été utilisée, ainsi que la méthode d'observation des pratiques de leadership appliquées par les directions d'école des deux écoles,

ainsi que l'étude des documents pertinents. Les résultats ont montré que le leadership pédagogique en Grèce apparaît comme une forme collaborative informelle de leadership, étroitement liée au rôle multidimensionnel formel des directeurs. Concrètement, dans les deux écoles, le directeur n'est pas officiellement impliqué dans le processus d'apprentissage parce que son rôle premier est bureaucratique, parce que le système pédagogique existant ne lui donne pas cette possibilité, et enfin parce que les enseignants réagissent à cette intervention, la considérant comme une forme d'évaluation. De manière non officielle et informelle, cependant, dans les deux écoles, les directions d'école appliquent indirectement le leadership pédagogique en créant un climat propice à la personnalisation de l'apprentissage, en visant son plaisir et en mettant en place des mécanismes qui l'améliorent (Kaparou & Bush, 2015).

Dans la zone asiatique, les recherches de Jamelaa & Jainabee (2011), en Malaisie, ont démontré que les chefs d'établissement exercent un haut degré de leadership pédagogique en définissant les objectifs de l'école, en créant un climat d'apprentissage convivial et coopératif et en organisant des programmes éducatifs. Ils ont souligné que les pratiques de leadership pédagogique (Jamelaa & Jainabee, 2012) dépendent également de l'environnement scolaire, car ils ont trouvé de grandes différences entre les différents types d'écoles.

Du même espace émerge également une constatation importante, la corrélation positive du leadership pédagogique avec le niveau d'engagement des enseignants, ce qui implique le développement et l'amélioration de l'organisation scolaire (Mustafa, Radzi, Jaafar, Rohana, & Nawawi, 2015).

La revue de la littérature de Leithwood (Leithwood et al, 2019) était un réexamen du même sujet qu'il avait traité plus tôt (Leithwood et al, 2008), à savoir un résumé de ce que l'on savait alors sur le leadership scolaire réussi. L'étude précédente comportait sept affirmations, dont la première affirmait que "*la direction de l'école vient juste après l'apprentissage des élèves*" (Leithwood et al, 2008:28). Onze ans plus tard, cette affirmation est réexaminée et selon les dernières recherches, elle est modifiée comme suit: "*La direction de l'école a un effet significatif sur les caractéristiques de l'organisation scolaire qui affecte positivement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Bien que cet effet soit modeste, il est essentiel au succès de la plupart des efforts d'amélioration des écoles*" (Leithwood et al, 2019: 2). Les chercheurs soulignent que par rapport à 2008, il existe désormais un ensemble beaucoup plus important de données quantitatives de haute qualité qui démontrent la contribution indirecte modeste mais toujours significative du leadership scolaire à l'apprentissage des élèves, ainsi que les effets catalytiques d'un tel leadership sur d'autres caractéristiques du préposé à l'école.

La recherche de Bellibaş et al. (2020) visait à examiner a) dans quelle mesure les pratiques de leadership pédagogique et distribué des directeurs affectent la qualité de l'enseignement des enseignants et b) dans quelle mesure la satisfaction professionnelle des enseignants et la collaboration avec leurs collègues sont des facteurs médiateurs dans l'effet de ces formes de direction sur la qualité de l'enseignement des enseignants. Les données

de l'enquête ont été tirées de l'enquête TALIS 2013 de l'OCDE, axée sur le leadership interculturel des écoles, la direction pédagogique, le climat scolaire et les attitudes des enseignants. Les résultats ont montré que la direction pédagogique a un effet direct et indirect, mais modéré, sur la qualité de l'enseignement et que son effet direct est supérieur à l'effet indirect. Ainsi, le leadership partagé des directions d'école ne montre pas une corrélation directe avec la qualité de l'enseignement des enseignants, mais une corrélation indirecte puisqu'il s'avère qu'il augmente leur coopération et leur satisfaction professionnelle.

Le rôle pédagogique du directeur et ses caractéristiques sont étudiés par Zeinabadi et ses collègues (Zeinabadi et al., 2020), enrichissant les connaissances de la communauté scientifique sur le sujet spécifique, avec des preuves du système éducatif hautement centralisé de l'Iran. Le but de cet article était de décrire les perspectives des directeurs d'école primaire iraniens concernant leur rôle pédagogique et de développer un modèle préliminaire de leadership éducatif dans le contexte éducatif iranien. L'outil de recherche utilisé était l'interview et l'échantillon était composé de 26 directeurs d'écoles primaires dont la moitié des écoles étaient réservées aux filles et l'autre moitié aux garçons. Ces directeurs ont été nommés par le Département général de l'éducation de Téhéran, en tant que directeurs retenus, selon des critères précis qui concernent principalement les pratiques pédagogiques. Les entretiens visaient à explorer les points de vue des directeurs d'école sur leur rôle pédagogique, en se concentrant davantage sur les pratiques qui conduisent à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats démontrent un modèle qui comprend trois dimensions et sept fonctions:

- a) se concentrer sur la vision de l'école, c'est-à-dire sur sa création et sa transmission. La recherche souligne que cette dimension est un objectif clé fixé par le ministère iranien de l'Éducation respectif et fait partie de la récente réforme de l'éducation.
- b) la gestion du programme éducatif, qui comprend l'information et l'implication des directions d'école dans le processus d'apprentissage, la participation au plan de cours et la supervision et l'évaluation fréquentes de l'enseignement.
- c) promouvoir un climat d'apprentissage, ce qui est réalisé en créant des communautés d'apprentissage pour les étudiants et les enseignants, ainsi qu'en développant un climat académique favorable.

L'article souligne également la similitude du modèle avec celui de Hallinger et Murphy (1985), qui concernait la dimension pédagogique du rôle du leader, mais dans le monde occidental. La principale différence que les chercheurs soulignent est que l'orientation vers la création de la vision et de l'objectif de l'école est un mandat du ministère de l'Éducation, que toutes les écoles sont obligées de suivre, mais il est douteux que tout le monde l'adopte et y croit. De plus, le rôle du principal en Iran est purement exécutif, dans un système éducatif très centralisé, où le pouvoir vient du haut vers le bas.

En conclusion de la section, nous notons que la recherche met en évidence une grande différence dans le rôle pédagogique du directeur d'école dans les différents pays. Plus précisément, en France et en Grèce, le rôle

pédagogique est informel et indirect et empiète souvent sur l'autonomie des enseignants. Au contraire, dans les pays anglo-saxons comme en Asie, la dimension pédagogique du rôle des managers est fortement mise en avant et est même corrélée à l'engagement au travail des enseignants et à l'amélioration de l'école.

Notre étude examinera si le directeur permet aux enseignants l'autonomie dans l'organisation de leur enseignement, favorise un environnement d'apprentissage en s'assurant que les objectifs de l'école sont stables et clairs, soutient les enseignants qui font face à des problèmes d'enseignement et surveille les progrès des élèves.

Facultativement, nous soumettons les préoccupations suivantes: les enseignants considèrent que leur autonomie est compromise lorsque le directeur exerce son rôle pédagogique. Mais qu'est-ce que le concept d'autonomie et comment peut-il fonctionner dans une organisation structurée hiérarchiquement?

Au sens philosophique du terme, Kant souligne avec insistance le paradoxe de l'autonomie personnelle dans l'accomplissement du devoir public. Selon lui, l'autonomie est caractérisée par la volonté pure, qui s'établit selon le devoir établi par la logique de l'action et la morale. En outre, il soutient que l'éthique décrit la relation des actions à l'autonomie de la volonté (1772, dans Kant, 2015) et que l'autonomie de la volonté est le principe unique de toute loi morale ainsi que du devoir de se conformer à ces lois. (1788 dans Kant, 2015). Selon cette hypothèse, l'individu n'agit pas sans compromis, mais intègre les compromis externes dans le processus de prise de décision selon la loi morale qui définit la dignité humaine. L'autonomie est donc contenue dans le respect des lois.

Bien sûr, il n'est pas toujours facile de comprendre ce qu'est la loi morale et de l'appliquer dans un lieu d'action spécifique, comme l'école. Néanmoins, la pensée de Kant nous aide à comprendre que l'autonomie n'est pas une pure indépendance, mais plutôt une liberté inhérente à toute forme de dépendance.

Mais il y a aussi la vision de Crozier de l'autonomie: l'autonomie est vue comme la marge de liberté laissée à l'individu ou des manœuvres qu'il effectue, pour mener à bien les tâches qui lui sont confiées ou les décisions à prendre, au sein de l'organisation dans laquelle fonctionne. Selon lui, l'autonomie devient une stratégie nécessaire pour que l'enseignant puisse affirmer ses choix et s'adapter (Durance, 2006).

Ainsi, et c'est l'optique que nous adoptons, l'autonomie est le processus qui implique une marge de manœuvre, fondée sur la résistance à l'imposition de normes (pas nécessairement la résistance aux règles mais à la manière dont elles sont appliquées), au sein de relations complexes entre groupes et forces interpersonnelles au sein du système hiérarchique de l'école. En ce sens, nous considérons que l'autonomie des enseignants n'est pas menacée par l'intervention pédagogique du directeur, lorsqu'elle est faite dans un but d'assistance et non de contrôle.

3.7.2. Le processus éducatif

3.7.2.1. Enseignement efficace - Enseignant efficace

Dans la recherche de Mortimore (Mortimore et al, 1988), rapportée dans le livre "School Matters", sur les 12 caractéristiques identifiées comme ayant des écoles efficaces, 8 faisaient référence à l'enseignant et à son enseignement. Les concepts d'enseignement efficace et d'enseignant efficace sont identiques, puisqu'un enseignant efficace dispense un enseignement efficace et qu'un enseignement efficace suppose un enseignant efficace (Andreadakis & Kaniadaki, 2010).

Les caractéristiques de l'enseignant effectif ont été étudiées par Vincent Carette auprès de 88 enseignants de 16 écoles primaires de la communauté française de Belgique. Le questionnaire utilisé avait pour but de tenter de dresser un "profil pédagogique" général de chaque enseignant pour faire ressortir ses orientations pédagogiques et sa façon de penser son métier. Dans une seconde phase de la recherche, des entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès de 34 enseignants. Les résultats ont montré que les enseignants efficaces défendent très fortement le principe d'*éducabilité*. Plus précisément, on avance que tous les élèves peuvent apprendre, quelle que soit leur origine sociale et qu'il n'y a pas d'intelligents et d'inintelligents. C'est l'école qui contribue au développement de leur intelligence. En plus on considère que l'école doit préparer la vie de demain et avoir une vision optimiste pour les élèves d'aujourd'hui. En ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage doit être réalisé par l'action et méthodique, avec un travail individuel et de groupe qui suscite l'intérêt et oriente vers la connaissance. De plus, les élèves doivent être encouragés à exprimer librement leur opinion en classe et à la comparer avec celles de leurs camarades et de leurs professeurs. Bien sûr, pour que cela se produise, soulignent les enseignants, il faut qu'il y ait un bon climat dans la classe. Ils soutiennent qu'il est nécessaire d'écouter et de prêter attention à leurs élèves, de leur offrir la motivation d'apprendre, de se concentrer sur l'apprentissage des connaissances et non sur la réussite des examens. Enfin, les enseignants efficaces s'autoévaluent et remettent souvent en question leurs pratiques (Carette, 2008).

Les pratiques d'enseignement et de gestion de classe appliquées par les enseignants à différentes étapes de leur carrière ont été explorées par Kington et ses collègues (2013). L'échantillon était composé de 81 enseignants de 38 écoles dans diverses régions d'Angleterre. La technique de la grille répertoire des entretiens semi-directifs a été utilisée comme méthode. Cinq éléments ont été utilisés pour dégager des constructions personnelles de l'enseignant liées aux caractéristiques de son efficacité et représentant son "identité" et les "phases professionnelles de sa vie": l'enseignant dans la phase actuelle, l'enseignant-élève, l'enseignant débutant, l'expérimenté et l'enseignant inefficace. Les résultats ont révélé des caractéristiques communes à la plupart des répondants: 1) Le rôle important du soutien de la direction de l'école et des collègues, à toutes les étapes, 2) L'élève-enseignant était considéré comme enthousiaste et engagé, mais ne croyait pas qu'il avait des relations positives avec les enfants ou que il comprenait très bien leurs besoins, 3) L'enseignant débutant était

également perçu comme étant motivé/engagé et enthousiaste, ainsi qu'ayant des relations plutôt positives avec les enfants et une meilleure compréhension de leurs besoins, 4) L'enseignant expérimenté était perçu comme moins enthousiaste et moins motivé/engagé que tout élément autre qu'un enseignant inefficace, ce qui suggère que l'inexpérience n'est pas un facteur important pour être un enseignant inefficace, et 5) un enseignant inefficace est fortement corrélé négativement avec tous les concepts sauf l'expérience, qui est corrélée négativement mais dans une moindre mesure.

Les recherches d'Orfanos à Chypre visaient à identifier les pratiques d'enseignants efficaces. L'échantillon de recherche se compose de 229 enseignants du primaire à Nicosie et Limassol. L'efficacité des enseignants a été déterminée en fonction de la perception de la qualité du travail d'un enseignant par le directeur, les collègues et les parents des élèves. En plus, les scores donnés par ces trois sources sont basés sur neuf critères spécifiques: l'organisation et la préparation de l'enseignement, la gestion de la classe, la qualité des relations enseignant-élève, la qualité des relations enseignant-collègue, la qualité de la communication avec les parents, la capacité à améliorer performance en grec et en mathématiques, transférabilité et contribution au travail scolaire. Les enseignants ayant les scores les plus élevés déclarent appliquer plus souvent toutes les pratiques qui demandent un effort particulier de leur part et qui sont liées à une évaluation innovante des élèves. De plus, ils impliquent plus souvent des ordinateurs dans le processus d'apprentissage et regroupent plus souvent leurs élèves en groupes de capacités mixtes. En revanche, les enseignants qui ont obtenu les scores les plus faibles appliquent plus souvent toutes les pratiques associées à l'enseignement traditionnel. Enfin, les résultats de la même recherche démontrent que les enseignants considérés comme efficaces croient beaucoup plus en leur propre potentiel d'effet positif sur les résultats d'apprentissage (Orfanos, 2010).

La recherche d'Andreadakis et Kaniadakis (2010) sur un échantillon de 621 enseignants de l'enseignement primaire en Grèce, avait comme objectif à enquêter sur les opinions des enseignants concernant les critères pour caractériser un enseignement comme efficace, ainsi que les caractéristiques qu'un enseignant doit avoir pour être qualifiée d'efficace. Les résultats concernant l'efficacité de l'enseignement ont montré que 99,8% des enseignants de l'échantillon considèrent l'implication et la participation de tous les élèves dans la classe comme un critère important, 99,8% également le développement de la coopération entre les élèves et 99,7% l'augmentation de leur estime de soi. Les pourcentages les plus faibles incluent la gestion de leur temps d'enseignement (31,7%), la couverture de tout le matériel pédagogique (10,8%) et l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement à travers les bonnes réponses des étudiants (19,5%). Concernant les critères d'un enseignant efficace, 100% de l'échantillon s'accorde sur une bonne communication avec les élèves. 99% considèrent comme une caractéristique importante d'un enseignant efficace d'être accepté par sa classe, et à peu près le même pourcentage (98,7%) que l'enseignant a confiance en lui. L'enthousiasme du professeur et sa transmission aux élèves (74,2%), l'information continue sur son travail (73,9%), la maîtrise de soi et la retenue (71,4%) ainsi que l'expression de sa pensée avec clarté (70,6%). Viennent ensuite les attentes positives de

l'enseignant quant au progrès de ses élèves (68,1%), le souci de leur sécurité (67,8%), son sens de l'humour (64,2%) et la réussite de l'organisation et de la gestion de la classe (61,2). Pour la moitié des enseignants de l'échantillon, la régularité dans leurs horaires est importante (50,2 %) et pour encore moins, les bonnes relations avec le directeur (18 %), leurs collègues (35,7 %) et les parents (26,1 %) (Andreadakis & Kaniadakis, 2010).

Les techniques d'enseignement efficace ont été examinées par Chen (2010), selon les perceptions des enseignants du secondaire en Chine. Ainsi, un modèle à quatre facteurs de pratiques d'enseignement a été identifié qui comprenait un enseignant strictement axé sur les tâches, des méthodes innovantes et diversifiées, une formation continue et l'encouragement de la participation de tous les étudiants au cours.

S'en tenant à la littérature orientale, Tavakoli a exploré les points de vue des enseignants de 45 écoles en Iran, concernant l'enseignement efficace et ses techniques. Dans son travail, il a utilisé deux questionnaires, des entretiens personnels et la méthode d'observation comme outils méthodologiques. Les résultats ont montré, comme indicateurs d'efficacité les plus importants, l'accent mis sur l'étudiant et l'orientation vers son évaluation par des examens. Les pratiques les plus courantes associées à un enseignement efficace sont l'encouragement des étudiants à s'impliquer dans le processus d'apprentissage, une bonne préparation des leçons et une connaissance approfondie du sujet, l'application de méthodes innovantes telles que les nouvelles technologies ainsi que l'utilisation de concours fréquents (Tavakoli & Baniasad-Azad, 2016).

La différenciation de l'enseignement, en tant qu'enseignement innovant, a été étudiée par Valianti (2013) auprès d'élèves du primaire à Chypre. 24 classes de 4e année et 14 enseignants du primaire volontaires ont participé à la recherche, qui a mis en œuvre la différenciation dans le cours de langue, pendant une année scolaire entière. Les enseignants participants ont reçu une formation systématique et un soutien pour la mise en œuvre pratique des principes de base de l'enseignement différencié. La principale question de recherche était d'étudier l'existence d'effets différentiels sur les performances d'élèves ayant des niveaux d'aptitude différents ou issus de groupes socio-économiques différents. Les 14 classes, dans lesquelles l'enseignement de la Langue était basé sur la différenciation de l'enseignement, constituaient le groupe expérimental de la recherche, tandis que 10 autres classes, qui étaient prises en charge par des enseignants qui n'avaient pas été formés et n'appliquaient pas la différenciation l'enseignement, constituaient le groupe témoin. La performance des étudiants dans le cours de langue a été mesurée à la fois au début (pré-test) et à la fin de l'intervention (post-test) avec un essai pondéré couvrant tous les aspects du cours de langue, ainsi qu'avec un essai de compréhension. Les résultats documentent l'efficacité de l'enseignement de la différenciation dans les classes mixtes et mettent en évidence les principes de base et les conditions de son application, confirmant la position des experts qui l'étudient (Valianti & Neophytou, 2017; Koutselinis & Pirgiotakis, 2015) et qui soutiennent que la différenciation peut aider tous les élèves, quel que soit leur niveau de préparation, leur sexe ou leur statut socio-économique.

Il est largement admis que le développement professionnel des enseignants contribue à l'amélioration de leur enseignement (Jovanova-Mitkovska, 2010; Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim, & Santoro, 2010; Kennedy, 2016), car il conduit à de nouvelles connaissances, croyances et pratiques (Ermeling, 2010; Levine & Marcus, 2010). Cela a également fait l'objet de la revue bibliographique de Postholm, de l'Université de Norvège (Postholm, 2012), dans 31 articles connexes, dans la période 2009-2011. Les résultats montrent, à partir de recherches nationales et internationales, que l'apprentissage qui se déroule au sein de l'école, en collaboration avec d'autres enseignants et avec une administration scolaire favorable, est le meilleur moyen d'améliorer l'enseignement, ce qui produit des résultats positifs pour les élèves. Cependant, les enseignants déclarent avoir des exigences importantes quant à l'adéquation des personnes qui les forment et à la qualité de l'accompagnement qui leur est apporté. Ils considèrent aussi la durée de la formation nécessaire, de l'ordre d'au moins deux ans, avec une fréquence de réunions de deux heures par semaine.

L'effet de la collaboration des enseignants sur l'efficacité de l'école a également été étudié par García-Martínez et ses collègues (García-Martínez, Montenegro-Rueda, Molina-Fernández, & Fernández-Batanero, 2021) dans leur revue de la littérature. Les objectifs de la recherche étaient a) de déterminer les facteurs qui contribuent à la création d'un climat de coopération au sein et entre les écoles, b) d'analyser les stratégies et approches coopératives adoptées par les écoles et c) d'examiner la relation entre la coopération des enseignants, les enseignants leaders et l'amélioration de l'école. Les données ont été tirées de 18 articles scientifiques qui répondaient à des critères spécifiques et ont été publiés au cours de la période 2009-2019. La principale conclusion était que les méthodes collaboratives les plus largement utilisées sont liées aux processus d'enseignement et à l'amélioration des performances scolaires des élèves. Les facteurs qui empêchent aussi la création d'une culture collaborative étaient liés à la réticence des enseignants à partager et à échanger des idées et des pratiques, à leur manque d'engagement et à leur formation insuffisante aux questions de renforcement des habiletés sociales. Le rôle des leaders dans le développement semble également être important. Les leaders en éducation semblent également jouer un rôle important dans le développement d'un climat scolaire coopératif.

On soutient que la qualité des interactions des enseignants avec leurs élèves est un facteur important de leur auto-efficacité (Allen, Gregory, Lun, Hamre & Pianta, 2013). L'analyse documentaire de Harper (2018) explique comment les nouvelles technologies affectent l'interaction élève-enseignant. 25 études empiriques ont été utilisées qui ont été mises en œuvre dans différents pays et à différents niveaux d'enseignement, au cours de la période 2008-2016. Deux types d'interactions ont été examinés : a) en face à face dans les classes traditionnelles et (b) les interactions en ligne dans les classes traditionnelles et virtuelles. Dans la première catégorie, les résultats ont montré que l'utilisation de la technologie a conduit à une augmentation de la collaboration et de l'apprentissage centré sur l'étudiant, ainsi qu'à l'engagement de tous les étudiants. De plus, une modification du rôle des enseignants a été observée, facilitant la tâche des élèves. En ce qui concerne

l'interaction à distance, la recherche a mis en évidence que, lorsqu'il s'agit de la forme des messages (par exemple, le courrier électronique), le rôle de l'enseignant est d'informer et non d'organiser et de faciliter l'apprentissage, ce qui limite la communication. Dans la communication moderne et asynchrone, via une plateforme en ligne, des opportunités sont offertes pour la libre expression de l'étudiant, la diffusion des connaissances et l'échange d'opinions, qui ne sont pas observées dans la salle de classe traditionnelle.

Bien sûr, l'utilisation de la technologie est importante et nécessaire à une époque où l'enseignement en direct n'est pas possible, comme en période de crise due à la Covid 19. Lors de la mise en œuvre de l'enseignement à distance obligatoire, le grand défi est l'implication active de tous les étudiants dans le processus d'apprentissage (Martin, Xie, & Bolliger, 2022) ainsi que leur meilleure approche émotionnelle possible (Carrillo & Flores 2020).

Une autre perspective sur l'efficacité des enseignants est le point de vue des élèves, qui pour être fiable doit être fait par un grand nombre d'élèves, qui connaissent l'enseignant depuis de nombreuses années (Gamoran, 2012).

Ainsi, alors que la plupart des recherches sur les critères d'efficacité des enseignants utilisent les enseignants comme échantillon, l'étude de Raufelder et al. (2016), était basée sur les perceptions des étudiants adolescents. Des entretiens semi-structurés avec 86 élèves d'écoles en Allemagne, âgés de 13 à 16 ans, ont été menés par les chercheurs afin de révéler les caractéristiques des bons et des mauvais enseignants, sur la base de l'expérience scolaire quotidienne.

Les résultats ont mis en évidence trois principaux groupes d'éléments qui caractérisent un bon enseignant: la qualité des relations interpersonnelles enseignant-élève, l'expérience d'enseignement et les caractéristiques de la personnalité de l'enseignant. Plus précisément, le premier groupe fait référence à l'appréciation, aux soins individualisés pour chaque élève et à la sympathie. La seconde concerne la motivation d'apprentissage donnée par l'enseignant, son enseignement compréhensible et sa variété et flexibilité dans la leçon. Les traits de personnalité comprennent la confiance en soi, l'humour et l'empathie des élèves. Au contraire, dans les relations interpersonnelles du *mauvais* enseignant et de l'élève, les facteurs individuels sont l'agressivité, l'aversion et les injustices de l'enseignant dans la classe. Le manque d'expérience dans l'enseignement se traduit par l'indifférence, un enseignement incompréhensible et un apprentissage centré sur l'enseignant. Enfin, les caractéristiques personnelles d'un *mauvais* enseignant comprennent un manque d'expérience en enseignement. De plus, les étudiants semblent valoriser davantage les dimensions interpersonnelles de l'enseignant que les dimensions académiques correspondantes.

Il convient de noter que l'effet positif d'un bon enseignant sur les élèves ne se limite pas aux limites de temps étroites de leur scolarité, mais s'étend également à leur vie ultérieure. Telles sont les conclusions d'une étude menée sur vingt ans par les économistes Chetty, Friedman et Rocckoff (2014), sur deux mille cinq cents

étudiants américains. Les chercheurs concluent que la valeur ajoutée que les enseignants performants apportent aux étudiants est leur réussite dans l'enseignement supérieur, leurs revenus ultérieurs plus élevés et leur vie personnelle mieux planifiée.

De ce qui précède, nous concluons qu'il existe de nombreuses composantes de l'efficacité d'un enseignant. Sans aucun doute, le potentiel étudiant de la classe scolaire est un facteur d'importance décisive, qui élargit ou contracte cette efficacité. Entre autres, l'hétérogénéité des élèves dans les écoles d'aujourd'hui présente un défi pour les enseignants. Il leur est demandé d'utiliser eux-mêmes de multiples méthodes, techniques et stratégies pédagogiques (Valiandes, 2015), mais surtout de changer leur façon de penser, leur philosophie pédagogique et leur théorie personnelle (Neophytou, Koutselini, & Kyriakides, 2011). En d'autres termes, ils sont appelés à gérer *la diversité comme richesse et son manque comme pauvreté* (Guinchard & Ogorzelec, 2018, p.71), estimant qu'ils constitueraient sinon un groupe social condamné à l'homogénéité (Halbwachs, 2011; Weber, 1991).

Dans notre travail, l'enseignement efficace est exploré à travers la préparation et l'organisation correctes de la leçon, l'utilisation de plusieurs méthodes d'enseignement, l'encouragement des étudiants à collaborer, leur implication dans le processus d'apprentissage et l'utilisation de leur diversité. De plus, l'attitude de l'enseignant en classe est évaluée par sa constance, ses habiletés de communication, son enthousiasme et son amour pour ce qu'il enseigne.

3.7.3. Climat scolaire

Le fonctionnement efficace d'une unité scolaire, comme tout organisme public ou privé, est facilité lorsqu'il existe une bonne coopération entre le directeur et le personnel enseignant, une bonne communication entre les enseignants et leurs élèves, et en plus le facteur de satisfaction des besoins individuels des enseignants (Pasiardis, 2004). Tout ce qui précède crée le climat dans l'école, dont la signification se trouve dans la littérature internationale de nombreuses interprétations différentes telles que *l'atmosphère qui prévaut dans chaque établissement d'enseignement*, (Sergiovanni & Starrat, 1998: 177), *la personnalité de l'organisation*, (Saiti & Saitis, 2012:229; Hoy & Miskel, 1987:226) ou *la qualité durable de l'environnement scolaire telle que vécue par les élèves et les enseignants* (Hoy & Miskel, 1996: 141).

Considérant que l'école est "*un lieu d'accueil dans lequel l'élève passe un tiers de sa vie*", il est entendu que "*la qualité des expériences scolaires et les interactions qui y sont liées sont déterminantes pour les compétences sociales de l'enfant, mais aussi pour ses capacités d'apprentissage*" (Sauneron, 2013, p.2).

Eller et Eller (2009) définissent le climat scolaire comme le sentiment immédiat créé par l'expérience scolaire quotidienne et qui, du fait de cette immédiateté, peut à tout moment être affecté et modifié, tandis que le

Conseil de l'École Nationale du Climat (National School Climate Council, 2007) affirme que le climat scolaire est basé sur les modèles d'expériences des gens de la vie scolaire et reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'apprentissage et les structures organisationnelles. Un climat scolaire durable et positif favorise la croissance et l'apprentissage des jeunes nécessaires à une contribution productive et à une vie épanouissante dans une société démocratique. Ce climat comprend des normes, des valeurs et des attentes qui aident les gens à se sentir socialement, émotionnellement et physiquement en sécurité. Les gens sont dévoués et respectueux. Les élèves, les familles et les enseignants travaillent ensemble pour développer, vivre et contribuer à une vision scolaire commune. Les éducateurs favorisent une attitude qui met l'accent sur les avantages et la satisfaction de l'apprentissage. Chaque personne contribue au fonctionnement de l'école ainsi qu'à la protection de l'environnement naturel (Thapa, et al., 2013).

Le climat scolaire reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques de gestion et la structure organisationnelle incluses dans la vie scolaire et se compose de cinq éléments (Cohen, McCabe, & Pickeral, 2009):

1. Relations (p. ex. respect de la diversité, participation des élèves à l'apprentissage et à la discipline, collaboration, soutien mutuel, communauté scolaire et collaboration, implication de la communauté scolaire, implication des parents dans la prise de décision, compréhension mutuelle de l'apprentissage et du comportement des parents, programmes de soutien familial) .

2. Enseignement et apprentissage (par exemple, qualité de l'enseignement : attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, aide si nécessaire, apprentissage dans la réalité, récompenses, créativité remarquable, incitation à la participation, apprentissage social, émotionnel et moral.

3. Sécurité (par exemple, sécurité physique : règles claires communiquées, réponses claires aux violations des règles, sentiment de sécurité, etc., sécurité émotionnelle : tolérance à la différence, réponse au harcèlement, résolution de conflits).

4. L'environnement physique (p. ex. propreté, espace et équipement adéquats, esthétique)

5. Le sentiment d'appartenance (p. ex. lien affectif avec la communauté scolaire, dévouement, enthousiasme des enseignants et des élèves).

Dans l'enseignement français, la loi n° 2013-595 du 8 juillet d'orientation et de programmation pour le rétablissement de l'école démocratique parle d'améliorer le climat scolaire, en dynamisant la vie scolaire et en prévenant et traitant ses problèmes de violence et l'insécurité (Debarbieux, 2015).

Bien que le climat scolaire soit étudié depuis environ quatre décennies, il demeure toujours au centre de l'intérêt, car il a été prouvé qu'il agit comme un facteur de protection pour l'apprentissage et le développement

positif de la vie des jeunes (Collins & Parson, 2010), la réduction de la violence à l'école et promotion de la santé mentale dans les écoles (Mitchell & Bradshaw, 2013; NASP, 2015; O' Brennan, Bradshaw, & Furlong, 2014; Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro & Guffey, 2012, 2013). Le climat scolaire consiste en une combinaison de caractéristiques organisationnelles qui façonnent les expériences des enseignants et des élèves.

Les climats scolaires forts se caractérisent par un leadership positif, la collaboration des enseignants, des attentes élevées envers les élèves et un engagement collectif à soutenir l'apprentissage. L'enseignement est un processus social et les relations qu'entretiennent les enseignants avec ceux qui soutiennent leur travail en classe — directeurs et collègues – influencent grandement leur satisfaction et leur réussite (Kraft & Falken, 2020).

La recherche de Koula (2011) dans 638 écoles de l'enseignement primaire et secondaire à Thessalonique, a étudié les facteurs des relations interpersonnelles entre le directeur et les enseignants. Les conclusions, vérifiant la littérature préexistante, ont démontré que les facteurs qui contribuent le plus à la création de bonnes relations sont la personnalité de l'individu et, en général, son niveau éducatif et intellectuel. Au secondaire, les relations sont plus formelles et officielles, alors qu'au primaire, elles sont plus amicales et collégiales. L'expérience du directeur, la fréquence et le mode de communication avec les enseignants, ainsi que leur traitement équitable, sont également des facteurs importants pour un bon climat scolaire. Au contraire, le retard des professeurs, le manque de constance en général, l'autoritarisme du directeur et le manque de politesse des deux, sont des facteurs qui rendent les relations interpersonnelles difficiles.

La relation entre le climat scolaire et l'auto-efficacité des enseignants a été analysée par Meristo et Eisenschmidt (2014), dans le but de mieux accompagner l'adaptation et le développement professionnel des enseignants débutants au cours de leur première année d'enseignement. L'échantillon était composé de 112 enseignants nouvellement nommés en Estonie, qui ont rempli des questionnaires sur leur perception du climat scolaire et de leur auto-efficacité. Les enseignants travaillant dans les écoles maternelles ou élémentaires avaient le niveau d'auto-efficacité le plus élevé et la perception la plus positive du climat scolaire, tandis que ceux travaillant dans les écoles d'enseignement général (Écoles moyennes, Écoles secondaires) ou les écoles professionnelles avaient des perceptions d'auto-efficacité plus faibles. Ceci, selon les chercheurs, est dû au fait qu'aux jeunes âges, l'enseignant a des relations plus directes et plus de temps avec les élèves. Au contraire, pour les élèves plus âgés, des facteurs comme l'adolescence, le manque de temps et d'expérience de l'enseignant, rendent les relations interpersonnelles difficiles. Dans la même étude, la contribution de la taille de l'école (en nombre d'élèves) à la création d'un bon climat est également étudiée. Les résultats de la recherche ont montré que les petites écoles, avec moins de 100 élèves, développent un plus haut niveau d'esprit d'équipe et offrent plus d'opportunités de développement académique et social, ce qui est important pour les débutants. De plus, les enseignants connaissent bien leurs élèves, y compris leur parcours, favorisant ainsi un niveau de confiance et de respect plus élevé à leur égard. La confiance et le respect jouent un rôle important dans la

création d'un climat scolaire positif. Les résultats confirment donc qu'un climat scolaire favorable affecte positivement les croyances des enseignants nouvellement nommés, concernant leur auto-efficacité.

La question de savoir si le style de leadership peut prédire le climat scolaire a fait l'objet de l'étude de Bellibas (Bellibas & Liu, 2016) en Turquie. Les données de cet article proviennent d'une enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), organisée par l'OCDE en 2013 et incluant plus de 6000 des écoles secondaires. L'objectif de l'OCDE était de fournir aux décideurs politiques, aux chercheurs et aux praticiens de l'éducation des données analytiques décrivant l'environnement d'apprentissage et les conditions de travail des enseignants et des chefs d'établissement (OCDE, 2014).

Sur les deux questionnaires utilisés dans TALIS, l'un pour les directeurs et l'autre pour les enseignants, le travail de Bellibas n'a utilisé que celui des directeurs. Comme variable dépendante, le climat scolaire fait référence à la délinquance et à la violence à l'école, mais aussi au respect mutuel du personnel, tel que perçu par le directeur de l'école. La principale variable indépendante est les pratiques de leadership que les directions d'école croient appliquer et sont comprises entre les deux types contemporains : leadership pédagogique et leadership distribué.

Les résultats ont montré que la mise en œuvre d'un leadership à la fois distribué et éducatif est importante pour créer un environnement scolaire positif avec un respect et une confiance mutuels, ce qui a été confirmé comme l'élément scolaire le plus important pour l'efficacité et la réussite de l'école. Cependant, ils n'arrivent pas à la même conclusion pour la criminalité et la violence à l'école, puisque les deux types de leadership se sont avérés indépendants. En revanche, deux variables démographiques, la taille de l'école et le statut socio-économique des élèves, semblent être significativement associées à la sécurité à l'école. En particulier, les écoles avec un petit nombre d'élèves et un statut socio-économique plus élevé présentent moins de phénomènes violents ou criminels.

Papay et Kraft (2017) ont étudié l'effet du climat scolaire sur l'efficacité des enseignants dans l'éducation américaine. Par le terme climat scolaire, les chercheurs entendent l'environnement physique de travail, les relations interpersonnelles entre les enseignants ainsi qu'avec la direction d'école, la collaboration et le leadership qui s'exerce. Le document est un examen de la recherche quantitative pertinente et la présentation d'une série d'études de cas dans 6 écoles urbaines désignées comme "très pauvres". Les conclusions des entretiens avec les 95 enseignants et directeurs d'école confirment les résultats quantitatifs et se résument comme suit: Une caractéristique commune est que tous les enseignants participent à des groupes de travail dans l'école, qui coordonnent l'enseignement et sont des occasions d'apprentissage et de collaboration. Tous les groupes avaient besoin de soutien et d'orientation, et c'est là que la criticité du rôle du leader émerge, encourageant l'apprentissage collaboratif et la libre expression d'opinions divergentes. Le développement de pratiques de soutien s'avère également important, comme la création de groupes qui gèrent les comportements

problématiques des élèves. Une autre caractéristique commune du bon climat est les attentes élevées vis-à-vis de tous les élèves, ce qui implique un soutien académique et socio-émotionnel de la part de tous les enseignants. Enfin, il est prouvé que l'implication des parents dans la vie scolaire a des avantages directs et indirects pour les élèves ainsi que pour les enseignants.

La recherche de Ross (2020) visait à examiner la relation entre le climat scolaire et la satisfaction professionnelle des enseignants. L'outil de recherche Indice du Climat Organisationnel (Organizational Climate Index) (Hoy, Smith, & Sweetland, 2002) a évalué des facteurs du climat scolaire, tels que le comportement du directeur envers le personnel, la coopération et le soutien des enseignants entre eux, leur professionnalisme et le degré de pression exercé sur eux par l'environnement de travail leur. Ainsi, la satisfaction professionnelle des enseignants a été mesurée à l'aide de l'enquête de satisfaction au travail (Spector, 1985) qui a examiné des facteurs tels que le salaire, la promotion, les avantages offerts, le contrôle qu'ils ont, les récompenses potentielles qu'ils reçoivent, la nature de leur travail, leurs relations avec leurs collègues et la communication entre eux. Des entretiens ont également été menés avec les enseignants de l'échantillon pour une compréhension approfondie de leurs perceptions sur la façon dont les niveaux de satisfaction peuvent être améliorés et le climat peut être amélioré et plus propice à l'enseignement et au développement de leurs élèves. Les résultats ont montré que tous les facteurs du climat scolaire ont une corrélation positive et statistiquement significative avec tous les facteurs de satisfaction au travail, confirmant ainsi les études précédentes (Crisci, Sepe, & Malafrente, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2017b).

Dans cette thèse, le facteur *climat scolaire*, sous-facteur d'une *école efficace*, est étudié à travers les perceptions des enseignants des bonnes relations interpersonnelles entre eux et avec le directeur, l'esprit de coopération, de participation, de démocratie et de justice qu'ils possèdent, la satisfaction qu'ils tirent de leur travail et de leur engagement organisationnel.

3.8. Épilogue

En conclusion de l'examen de la recherche sur les dimensions de l'école efficace, on souligne que la recette du succès est différente pour chaque école (Hargreaves & Fullan, 1998). Même si les résultats de la recherche sont utilisés, personne ne peut définir comment ils seront appliqués dans chaque cas différent qui constitue une organisation scolaire avec toutes ses particularités (Hallinger & Heck, 2011).

De plus, trop souvent, les associations entre les caractéristiques de l'école et les résultats scolaires sont étudiées sans tenir compte des relations et des influences possibles entre les caractéristiques de l'école elles-mêmes. Autrement dit, l'effet du contexte scolaire, du leadership scolaire, de la composition des élèves et des pratiques scolaires sur les résultats scolaires est étudié sans prêter attention aux relations potentielles entre les caractéristiques de l'école et les effets médiateurs.

"Les conséquences de cela sont des incohérences dans les résultats de recherche entre les études et une compréhension plutôt limitée de l'efficacité éducative des écoles" (Opdenakker & Van Damme, 2007 p. 194).

CHAPITRE 4

LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL ET L'ECOLE EFFICACE

4.1. Effets généraux

La direction et son développement continuent d'être une priorité dans la politique éducative de nombreux systèmes éducatifs, en tant que facteur important d'une scolarité efficace (Leithwood et al., 2019; Harris & Jones 2015; Walker 2015; Heck & Hallinger, 2010).

Parmi les différents types de direction scolaire associés à l'efficacité de l'école, les modèles de direction transformationnelle et pédagogique sont les plus dominants (Sun & Leithwood, 2012).

En particulier, la direction transformationnelle est considérée comme la forme la plus fréquemment utilisée (Bush, 2017; Gumus, Bellibas, Esen & Gumus, 2016) et en même temps le moyen le plus simple de changer une organisation (Maxwell, 2011).

L'examen de Leithwood & Sun (2012) de 79 études non publiées a conduit à la catégorisation de l'effet de la direction transformationnelle dans quatre domaines de l'efficacité de l'école et est détaillée car elle est considérée comme importante pour le cadre conceptuel de cette thèse.

4.1.1. Déterminer la direction de l'école

Cette catégorie fait référence à la motivation et à l'inspiration que le leader transformationnel insufflé à ses collègues, avec lesquelles il les oriente vers sa vision de l'école (Valckx, Vanderlinde, & Devos, 2019; Anderson, 2017; Fullan, 2003; Hallinger & Heck, 1998) et les conduit à la réussite de leurs objectifs personnels, les élevant ainsi à la plus haute position de la pyramide de Maslow, la réalisation de soi. Elle crée donc une mission commune pour tous les membres de l'organisation scolaire, gage de sa réussite (Harris, 2002).

Parmi les 11 comportements de leadership (Yukl, 1989) que le leader développe, la détermination de la direction réussit l'identification du personnel avec les objectifs de l'organisation, afin que toute l'équipe travaille dans un but commun (Kouni, Koutsoukos, & Panta, 2018). De plus, ses attentes élevées en matière d'excellence, de qualité et de rendement élevé des élèves démontrent ses valeurs (Hauserman, Ivankova & Stick, 2013).

4.1.2. Le développement du personnel

Ce terme fait référence au développement des capacités des enseignants, non seulement en termes de connaissances et de compétences, mais aussi d'engagement personnel et d'endurance mentale (Leithwood & Sun, 2012).

La considération individuelle du leader transformationnel pour chacun de ses partenaires et son souci personnel de leurs sentiments et de leurs besoins, expriment le respect de son personnel (Golia et al, 2021; Yang, 2014; Bass & Avolio, 1994).

La stimulation intellectuelle, en tant que dimension du leadership transformationnel, capte également l'encouragement des enseignants à prendre des risques intellectuels, à revoir les situations et à remettre en question les pratiques établies, à la recherche d'autres pratiques innovantes qui conduisent à des résultats positifs pour les élèves (Vermeulen et al., 2020).

Le perfectionnement du personnel est réalisé par l'exemple du directeur qui doit servir de modèle dans l'unité scolaire. En d'autres termes, le charisme, selon Bass (1985), comprend des éléments du caractère du manager, tels que la cohérence des paroles et des actes, l'esprit de décision, la morale et l'estime de soi.

Hallinger (2003) et Waters et al. (2003) soulignent l'importance pour le directeur d'école *d'être visible partout dans l'école* (Andrews & Soder, 1987, p.9) et d'interagir de manière qualitative avec le personnel et les élèves.

4.1.3. La reconstruction de l'école

Les leaders transformationnels aident à créer des conditions de travail appropriées, maximisant ainsi les performances. Plus précisément, ils se concentrent sur une activité collaborative productive dans leurs écoles, favorisent le respect et la confiance mutuels entre les personnes impliquées dans la collaboration, encouragent la communication entre les partenaires et fournissent des ressources adéquates et cohérentes pour soutenir la collaboration (Day, Gu, & Sammons, 2016; Connolly & James, 2006).

De plus, ils contribuent à la création d'un bon climat car la confiance se développe principalement au sein d'un tel environnement (McCarley et al., 2014).

Entretenir de bonnes relations avec les parents, surtout dans les situations difficiles, est une condition nécessaire à la progression scolaire (Jeynes, 2018; Wilder, 2013).

4.1.4. La gestion du programme pédagogique

Le directeur pédagogique efficace a la capacité d'aligner ses stratégies et ses activités sur la mission académique de l'école. En outre, il soutient l'enseignement et l'apprentissage, coordonne le programme et surveille les résultats d'apprentissage des élèves (Bellibaş, Gümüş, & Liu, 2020; Pelletier et al., 2015; Hallinger et Wang, 2015; Hallinger 2005; Hallinger, 2003).

En ce qui concerne les élèves, le rôle pédagogique du directeur consiste à contrôler leur comportement, à renforcer leur estime de soi, à passer du temps à les écouter et à les conseiller et à mettre l'accent sur l'instruction. Un tel climat contribue grandement à la réussite (Hallinger, Gumus et Bellibas, 2020).

Une autre dimension du rôle pédagogique du directeur, essentielle pour la réussite d'une école, est son souci de protéger les enseignants de toute distraction dans leur travail, comme l'implication des parents ou des médias, mais aussi le comportement indiscipliné des élèves (De Nobile, El Baba, & London, 2016; Wood, Spandagou et Evans, 2012; DiPaola & Tschannen-Moran, 2005).

La recherche internationale fournit systématiquement des preuves de l'impact positif et négatif de la direction sur la culture scolaire et les conditions organisationnelles et, à travers elles, sur la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves (Louis & Murphy, 2017; Gu & Johansson, 2013; Leithwood & Jantzi, 1999; Leithwood et al., 1999; Marks & Printy, 2003).

Dans cette thèse, la relation de chaque dimension du leadership transformationnel, c'est-à-dire le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle, est étudiée par rapport aux sous-facteurs de l'école efficace, c'est-à-dire l'efficacité administrative, le rôle pédagogique du directeur, l'enseignement efficace et l'enseignant efficace ainsi qu'au climat scolaire.

Ensuite, une série de recherches de la littérature internationale sont présentées qui mettent en rapport les variables ci-dessus et documentent nos propres hypothèses de recherche.

4.2. Recherche sur la relation entre le leadership transformationnelle et l'école efficace

4.2.1. Le charisme et l'efficacité administrative

L'association de la capacité administrative avec le leadership et ses caractéristiques est une question longuement débattue (Friedman, 2020; Manafa, 2018; Tee & Chan, 2008).

Andersen (2006), dans une revue bibliographique des recherches connexes jusqu'à cette époque, a examiné la relation entre les caractéristiques de la personnalité et l'émergence de comportements de direction. Selon ses recherches, la corrélation varie selon les tâches et elle est généralement faible. La personnalité des directeurs ne semble pas affecter leur efficacité organisationnelle et, en général, la direction a un impact beaucoup plus faible sur l'efficacité qu'on ne la croit généralement. Ainsi, la direction des organisations n'est pas liée à qui vous êtes, mais à la façon dont vous agissez.

Le même sujet a été traité quelques années plus tard par Bakhsh et ses collègues (Bakhsh, Hussain, & Mohsin, 2015), qui ont examiné si des caractéristiques spécifiques de la personnalité du directeur affectent son efficacité administrative. L'échantillon était composé de 500 enseignants de 100 écoles secondaires au Pakistan, après les avoir sélectionnés au hasard. Les caractéristiques de la personnalité du directeur ont été évaluées par un instrument de recherche construit par les chercheurs pour cette tâche particulière, tandis que son efficacité administrative, telle qu'elle est perçue par les enseignants, a été mesurée avec l'Inventaire des Pratiques de Direction (Leadership Practice Inventory) (Kouzes & Posner, 2002). Les questions de recherche

posées étaient: a) Quelle est la contribution individuelle de chaque caractéristique de personnalité du directeur (résistance au stress, stabilité émotionnelle, confiance en soi, profil attractif et humour) à son efficacité administrative, b) Quelle est la contribution globale de ces caractéristiques à l'efficacité administrative?

Les résultats obtenus ont montré que de tous les facteurs mentionnés ci-dessus, la résistance au stress a la plus grande contribution à la variation de l'efficacité (26%). Ce qui vient ensuite c'est la stabilité émotionnelle (25%), la confiance (16%), le profil attrayant (12%) et l'humour (10%). La contribution totale des variables à l'efficacité administrative du directeur a été estimée à 65%.

Sur la base des résultats de cette étude, nous concluons qu'un directeur doit faire preuve de résistance aux situations stressantes, posséder une stabilité émotionnelle et une confiance en soi, qui sont quelques-unes des composantes du charisme, afin d'être plus efficace dans sa fonction administrative.

L'objectif de la recherche de Friedman (2020) était d'étudier les perceptions des directeurs d'écoles quant à leur auto-efficacité professionnelle en fonction de leurs traits de personnalité. Les participants étaient 550 directeurs de l'enseignement primaire et secondaire en Israël. Les résultats mettent en évidence deux ensembles de caractéristiques pour chaque directeur qui est considéré comme réussi. Le premier groupe comprend les capacités intrapersonnelles (autorégulation, maîtrise de soi), interpersonnelles (intelligence émotionnelle, communication) et stratégiques dans le contexte interne et externe de l'école. Le deuxième groupe fait référence aux compétences en direction administrative, telles que la planification, la fixation d'objectifs, la prise de décision, la direction des ressources humaines, etc. Les travaux montrent que toutes les compétences administratives sont positivement liées à tous les traits de personnalité du premier groupe ainsi qu'aux capacités intrapersonnelles sont des ingrédients fondamentaux du succès.

Les composantes du charisme comprennent, dans ce travail, la capacité du directeur à communiquer avec tous les membres de la communauté éducative. La communication est considérée comme "une activité sociale, un phénomène social qui se produit tant au niveau interpersonnel qu'au niveau des organisations et concerne la transmission et la réception de messages d'information entre des individus et des groupes, par le biais d'un système de symboles tels que le langage, les signaux, les gestes, etc." (Athanassoula-Reppa, 1999-a: 141). Il est même considéré comme le moyen par lequel l'effort organisé est unifié (Koontz & Donnell, 1983) et donc nécessaire au bon fonctionnement d'une organisation.

Selon les perceptions de 149 enseignants de deux provinces de Turquie, leurs directeurs possèdent certaines des caractéristiques des compétences de communication, telles que l'écoute active. Pourtant, ils considèrent qu'ils manquent d'empathie et ne parviennent pas à communiquer efficacement, à féliciter et à fournir des commentaires. Ils concluent donc que les principales caractéristiques d'une communication efficace sont l'empathie et la louange, car elles conduisent à la motivation des enseignants (Yirci, Özdemir, Kartal, & Kocabaş, 2014).

Les compétences de communication du directeur en relation avec la direction efficace de l'école ont également été étudiées par Manafa (2018), auprès de 106 directeurs et 106 directeurs adjoints d'écoles secondaires au Nigeria. Les questions de recherche concernaient les habiletés de communication du directeur et les problèmes qui surgissent lorsqu'elles font défaut.

Les résultats mettent en évidence de forts problèmes de mauvaise communication entre le personnel d'encadrement et les enseignants, qui incluent la méfiance, les phénomènes d'indiscipline, la difficulté à mettre en œuvre les politiques éducatives et la mauvaise gestion des ressources financières. En outre, les résultats ont montré qu'un contact visuel constant, une communication face à face, une utilisation adéquate de la communication verbale, l'utilisation de l'écoute et de l'ouïe actives et l'utilisation fréquente de questions ouvertes sont les compétences de communication requises pour une direction efficace de l'école.

Selon la même étude, les directeurs devraient utiliser un langage clair et concis dans la diffusion de l'information afin de réduire les malentendus et les tensions au sein de l'école. De plus, la communication personnelle en face à face est plus utile, car elle contribue à la création d'un environnement d'apprentissage favorable. Enfin, ils doivent s'efforcer d'être de bons auditeurs et d'utiliser efficacement les questions afin d'encourager l'implication du personnel dans la direction de l'école.

Sur la base de ce qui a été mentionné précédemment, le charisme du directeur est directement lié à son efficacité administrative et donc l'hypothèse suivante peut être formulée:

H7: Le charisme d' un directeur peut prédire son efficacité administrative.

4.2.2. Le leadership transformationnel et le rôle pédagogique du directeur

Le rôle pédagogique du directeur apparaît sous deux formes. Le sens étroit du terme et le sens large. La première décrit toutes les actions du directeur qui sont directement liées à l'apprentissage et à l'enseignement comme, par exemple, sa présence et sa supervision dans certaines leçons (González-Falcón, 2019; Murphy, 1988). Le sens large du terme fait référence aux actions et comportements qui affectent indirectement l'apprentissage (Hallinger et al., 2020; Neumerski et al., 2018; Marks & Printy, 2003) qui, selon certains chercheurs, contribuent de la même manière que les actions directes sur résultats d'apprentissage des élèves (Donmoyer & Wagstaff, 1990; Murphy; 1988).

La recherche de Blase & Blase (1999) a démontré que les éléments clés qui mettent en évidence le rôle pédagogique efficace du directeur sont l'autonomie qu'il offre aux enseignants, la rétroaction bienveillante qu'il fournit et l'intérêt réel qu'il leur porte.

Le rôle pédagogique du directeur est évident dans toutes les pratiques de direction pédagogique, qui a longtemps été considérée comme la forme prééminente de direction menant à la réussite scolaire des élèves (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). La littérature internationale est riche en recherches qui étudient la direction

pédagogique (Llorent-Bedmar, 2021; Zeinabadi et al., 2020; Gawlik, 2018 - Hallinger, 2011 - Hallinger & Murphy, 1985; Edmonds, 1979), qui présentent plus de points communs et moins de différences avec le leadership transformationnel (Kwan, 2019; Hallinger, 2007).

Marks et Printy (2003, p.385) ont fait valoir que le leadership transformationnel est une condition nécessaire, "bien qu'insuffisante" pour la mise en œuvre efficace de la direction pédagogique et ils ont été les premiers à parler d'une intégration de ces deux formes. Par la suite, la coexistence du leadership transformationnel avec la direction pédagogique du directeur a été minutieusement examinée par de nombreux chercheurs (Supovitz, Sirinides, & May, 2010; Urick & Bowers, 2014) qui ont conclu que leur combinaison conduit à des niveaux plus élevés de résultats d'apprentissage.

Ces résultats ont ensuite été vérifiés par d'autres chercheurs, soulignant également l'intérêt réel du directeur pédagogique pour l'enseignant et favorisant son développement professionnel (Llorent-Bedmar, 2021; Intxausti et al, 2015; Day et al., 2010; Heck & Hallinger, 2009; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010; Marks & Printy, 2003), c'est-à-dire sa considération individuelle pour lui (Golia et al, 2021).

Selon d'autres recherches, le directeur pédagogique fixe des attentes élevées pour tous les élèves et enseignants (Llorent-Bedmar, 2021; Day et al, 2016; Hallinger & Murphy, 1985; Leithwood, 1994), définit, encadre et communique la vision et la mission de l'école (Leithwood et al., 2019; Day et al, 2016; Hallinger, 2011) et favorise l'innovation (González-Falcón, 2019; Hallinger & Lee, 2013), c'est-à-dire qu'il apporte une stimulation intellectuelle à toute la communauté éducative.

Dans sa revue bibliographique, Hallinger (2011), explore les études empiriques les plus importantes depuis 2008, liées au rôle pédagogique du directeur. Il crée ainsi un modèle complexe pour la direction pédagogique, la direction pour l'apprentissage, comme il l'appelle. Les éléments clés de ce modèle sont la vision et les objectifs, les structures, les processus académiques et la capacité des individus. Il fait référence à la direction des valeurs, en soulignant que le directeur éducatif doit être caractérisé par des valeurs, tant dans sa personnalité que dans les objectifs qu'il se fixe. Le modèle centré sur l'apprentissage présuppose l'autodiscipline, l'intégrité, l'équité, la bienveillance, le respect mutuel, la prise de risques, etc. Les directeurs agissent en tant que gardiens pour surveiller et gérer l'introduction des innovations introduites dans l'école et ils sont tenus responsables de la protection de ce qui est important en termes de valeurs de l'école. Il utilise le terme de la focalisation pour la direction, impliquant les voies indirectes par lesquelles le leadership affecte l'apprentissage. Résumant les conclusions de cette recherche, nous affirmons que:

a) le directeur pédagogique est un directeur de valeurs, b) la direction axée sur l'apprentissage affecte certes les résultats scolaires des élèves, mais elle n'est pas en soi la solution au problème de l'efficacité scolaire, c) la direction doit viser l'augmentation de la capacité d'amélioration de l'école d) il est nécessaire que les jeunes directeurs en particulier passent d'abord du temps à se familiariser avec l'environnement scolaire, puis à

développer des stratégies de direction appropriées et e) Les directeurs doivent chercher à partager la direction et à responsabiliser les autres, mais ils doivent choisir le bon moment et la bonne méthode.

Urlick et Bowers (2014) dans leur recherche ont démontré que lorsque les pratiques transformationnelles du directeur s'enrichissent des dimensions de son rôle pédagogique, un climat d'apprentissage, de développement professionnel, de vision et de mission se forme, entraînant une amélioration de la qualité des enseignants.

Day et al (2016) ont étudié l'interdépendance entre le leadership transformationnel et le rôle pédagogique du directeur, ou en d'autres termes, la direction pédagogique qu'il exerce. Les données empiriques de leurs travaux proviennent d'une étude nationale aux méthodes mixtes de trois ans. La relation, entre le travail des chefs d'établissement dans l'amélioration des écoles primaires et secondaires en Angleterre et les résultats des élèves aux examens nationaux, a été étudiée. Les résultats soulignent que les directeurs qui réussissent combinent des comportements transformationnels et pédagogiques afin de développer leur école et d'améliorer les résultats d'apprentissage au fil du temps. Les valeurs morales, la confiance, la justice, l'extraversion, la vision claire de l'école sont quelques-unes des caractéristiques du directeur pédagogique qui met l'accent sur la création d'un climat d'apprentissage et de développement, ainsi que des opportunités pour tout le personnel et les élèves. La conclusion générale de leurs recherches est que "*ni les stratégies du leadership transformationnel ni le leadership pédagogique ne suffisent à eux seuls à favoriser l'amélioration* (Day et al., 2016, p. 238).

L'étude de recherche de Kwan (2019) sur 177 écoles de Hong-Kong visait à examiner le rôle modérateur du leadership transformationnel sur l'impact de la direction pédagogique par rapport à la réussite des élèves. Le questionnaire, adressé aux directeurs adjoints d'écoles, a examiné dans ses 25 questions les dimensions de la direction pédagogique et du leadership transformationnel, telles qu'Enseignement, Apprentissage et Programme d'études, Assurance de Qualité et Responsabilité, Orientation Stratégique et Environnement Politique, Leaders et Développement, Développement des Enseignants et Direction du Personnel. Les résultats soulignent que les comportements pédagogiques seuls ne conduisent pas à la réussite des élèves à moins que les enseignants soient dans un environnement de motivation et de développement, ce que le leadership transformationnel réalise.

Après avoir passé en revue la bibliographie existante, nous concluons que la relation du rôle pédagogique du directeur, à travers la direction pédagogique qu'il exerce, avec les dimensions du leadership transformationnel ont été largement étudiées et sont toujours au centre de l'intérêt. Après tout, la dimension pédagogique du leadership transformationnel appliquée à l'école est le seul élément qui la différencie des autres organisations (Sun & Leithwood, 2012).

Selon ce qui a été mentionné, le leadership transformationnel est lié au rôle pédagogique du directeur, qui dans notre recherche est examiné comme une dimension de l'école efficace (Pelletier et al., 2015; Hallinger & Wang,

2015; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2019; Bellibaş, 2020) et sa relation avec le charisme en tant que corrélation la moins discutée, selon la bibliographie, est explorée. Ainsi, nous formulons notre propre hypothèse de recherche comme suit:

H8: Le charisme du directeur peut prédire son rôle pédagogique.

4.2.3. Le leadership transformationnel et l'enseignement efficace - l'enseignant efficace

L'un des principaux facteurs de l'efficacité scolaire est l'enseignant et son enseignement. (Creemers & Kyriakides, 2012). Les chercheurs ont étudié l'effet du leadership transformationnel sur la qualité de l'enseignement et ont conclu que les enseignants qui reconnaissent les techniques transformationnelles chez leurs directeurs considéraient leurs collègues capables de bien enseigner (Boberg & Bourgeois; 2016; Ross & Gray, 2006).

Les effets de la direction sur l'enseignement et l'apprentissage ont également été examinés par Heck et Hallinger (2014) dans leur article. L'étude a utilisé un ensemble de données longitudinales à plusieurs niveaux provenant de 60 écoles élémentaires d'un état américain. Dans l'analyse quantitative qui a été effectuée, toutes les interactions des facteurs ont été examinées, tant au niveau de l'école qu'à celui de la classe, et ont contribué à l'amélioration des apprentissages. Les résultats ont montré que les modèles de leadership, tels que le leadership transformationnel et le leadership pédagogique, qui se concentrent sur la création d'un environnement d'apprentissage approprié, favorisent directement l'enseignement et la réussite des élèves en mathématiques. Il a également été constaté que les conseils pédagogiques du leader modèrent l'effet de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves.

La revue de littérature de Leithwood et Sun conclut que la recherche sur les effets du leadership transformationnel sur la réussite des élèves ne tient pas compte du contexte organisationnel des écoles et que certaines pratiques transformationnelles contribuent plus que d'autres à l'efficacité. Ces pratiques sont la création de structures de collaboration et la considération individuelle portée par le directeur aux enseignants (Sun & Leithwood, 2012).

Vient ensuite une série de recherches qui corrélient les dimensions du leadership transformationnel avec l'enseignement efficace et l'enseignant efficace, classés par dimension.

Le charisme et l'enseignement efficace - l'enseignant efficace

La confiance qu'inspire le leader transformationnel est considérée comme l'une des dimensions du charisme (Avolio, et al., 1999). L'impact de cette situation sur les pratiques pédagogiques des enseignants et, par extension, sur la réussite des élèves, a été examiné dans une étude réalisée par Louis et ses collègues (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010). La recherche a été menée sur une période de 3 ans (2005-8) et a utilisé les

données d'un vaste projet de recherche, financé par la Fondation Wallace des États-Unis. L'échantillon était composé de 8.300 enseignants de 290 écoles primaires et secondaires, ainsi que des directeurs d'écoles. De plus, des données sur les résultats d'apprentissage des élèves en mathématiques ont été tirées des tests de progression annuels. Le facteur *de confiance envers le directeur* a été investigué avec des énoncés du type: quand le directeur promet de faire quelque chose, il le fait, je crois que les motivations et les intentions de mon directeur sont bonnes, etc. *La communauté professionnelle*, qui inclut des pratiques de collaboration entre enseignants, d'entraide et de professionnalisme, a été également explorée. D'autres facteurs examinés étaient l'orientation pédagogique, la *répartition de la direction* et le *rôle pédagogique du directeur*.

Les résultats ont montré que les facteurs axés sur l'orientation pédagogique, la confiance envers le directeur et la communauté professionnelle ont un effet statistiquement significatif sur la performance des élèves en mathématiques. Cela suggère que les relations entre adultes peuvent être des facteurs importants qui déterminent les performances des élèves. De meilleures performances des élèves ont également été observées dans l'enseignement primaire.

Les stratégies de communication, qui sont également un élément du charisme, adoptées par le directeur afin d'améliorer l'efficacité des enseignants ont été étudiées dans Nwogbo et al (2019). L'enquête a impliqué 810 enseignants et 105 directeurs de 257 écoles secondaires de l'état d'Anambra, au Nigeria. Selon les résultats, les techniques utilisées sont (1) des réunions fréquentes pour discuter et concevoir des outils appropriés pour un enseignement efficace, (2) encourager les enseignants à soumettre leurs propres propositions sur les sujets qui les concernent, (3) l'utilisation efficace de ces suggestions et (4) la mise en œuvre de la politique de la porte ouverte, lors du fonctionnement de l'école. De plus, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les réponses des directeurs et des enseignants concernant ces stratégies. Les résultats de l'étude confirment des études similaires antérieures (Asiyai, 2011) qui soutiennent qu'une communication efficace est importante pour maintenir un environnement d'enseignement et d'apprentissage propice et améliorer les performances des enseignants.

Francisco (2019) a examiné les comportements transformationnels du directeur et leur effet sur l'auto-efficacité des enseignants dans un échantillon de 260 enseignants du secondaire aux Philippines. Les deux outils de recherche utilisés étaient le Multifactor - Leadership Questionnaire (MLQ) Form 5X (Bass & Avolio, 2004) et le Teacher's Self-Efficacy Scale 1 (long form)" (Tschanmen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) et ont évalué les comportements transformationnels et l'auto-efficacité des enseignants, respectivement. Le MLQ a étudié le leadership transformationnel à travers les facteurs du charisme, de la considération individuelle, de la stimulation intellectuelle, de la satisfaction, de la récompense contingente, de l'efficacité, etc. L'auto-efficacité des enseignants a été évaluée par des mesures de l'engagement des élèves dans la leçon, de l'enseignement et de la gestion de la classe.

Les résultats ont montré des moyennes satisfaisantes des comportements transformationnels. En ce qui concerne spécifiquement le charisme, les enseignants ont déclaré que leur directeur dégage un sentiment de force et de confiance, met en avance le bien de l'école, examine les conséquences morales de ses décisions, e.t.c. Les moyennes des questions sur l'auto-efficacité des répondants semblaient également élevées. Afin d'étudier la relation entre les comportements transformationnels et l'auto-efficacité des enseignants, une analyse de corrélation et de régression multiple a été mise en œuvre qui a montré que toutes les variables du leadership transformationnel sont positivement liées aux dimensions de l'auto-efficacité, chacune avec un degré de corrélation différent. Les variables de l'efficacité et de la récompense éventuelle ont présenté la plus significative corrélation positive.

En résumé, le chercheur souligne: 1) la nécessité pour les directeurs de participer plus activement à la planification et à la mise en œuvre des activités scolaires, (2) la nécessité de renforcer la clarification de leurs rôles aux enseignants, en offrant des récompenses possibles pour l'accomplissement d'une tâche, (3) et la nécessité d'améliorer les capacités des chefs d'école en matière de planification stratégique que la vision de l'école peut définir clairement et de façon réaliste.

Après avoir cité les recherches pertinentes ci-dessus, nous formulons nos propres hypothèses de la manière suivante:

H9: Le charisme du directeur est positivement lié à l'efficacité de l'enseignement de l'enseignant.

H10: Le charisme du directeur est positivement lié à l'efficacité de l'enseignant en classe.

La considération individuelle du directeur et l'enseignement efficace - l'enseignant efficace.

L'intérêt particulier et authentique manifesté par le directeur pour son personnel, c'est-à-dire la considération individuelle, met l'accent sur la compréhension des besoins particuliers de chaque enseignant et sur l'effort continu pour son développement (Hauserman & Stick, 2013; Avolio et al., 1999).

De nombreux chercheurs ont montré que la considération individuelle peut accroître l'efficacité des enseignants et celle de leur enseignement (Damanik & Aldridge, 2017; Leithwood et Sun, 2012; Ninković & Knežević, 2018).

Dans ce contexte, la recherche de Golia et ses collègues (Golia, Charalampaki, & Belias, 2021) visait à examiner si la considération individuelle portée par le directeur aux enseignants peut agir sur des facteurs spécifiques de leur auto-efficacité. La recherche a été menée en Grèce auprès de 843 enseignants de l'enseignement primaire et secondaire. Pour évaluer la considération individuelle, en tant que dimension du leadership transformationnel, nous avons utilisé le "Principal Leadership Questionnaire" (PLQ) (Jantzi et Leithwood, 1996). De même, l'auto-efficacité des enseignants a été mesurée par le Teachers' Sense of E-

efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), qui évalue l'efficacité en matière d'engagement des élèves, d'enseignement stratégique et de gestion de classe. Les résultats ont montré que le soutien individuel du directeur, en créant un climat de confiance et de respect, ne peut qu'influencer l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage.

Le développement professionnel des enseignants est considéré comme ayant un effet positif sur leur efficacité, car il améliore leurs connaissances et leurs compétences, mais transforme également leur identité professionnelle (Thurlings & Brok, 2017; Avalos, 2011).

Cet effet était destiné à être confirmé par la recherche de Liu et Liao (2019) qui était basée sur les données de TALIS 2013. Plus précisément, l'analyse s'est concentrée sur la façon dont les dimensions forme, contenu, durée et qualité de la formation reçue par les enseignants sont liées aux caractéristiques de leur efficacité, de l'engagement des élèves, des techniques d'enseignement et de la gestion de la classe. Les résultats ont montré qu'en ce qui concerne la forme des formations, les pratiques quotidiennes de formation (par exemple le mentorat) qui encouragent la collaboration et la recherche pourraient conduire à une augmentation de leur efficacité en termes de ces trois caractéristiques. Il est également démontré que lorsque le contenu concerne le sujet de l'enseignement des enseignants, de l'administration scolaire et des questions technologiques, il est statistiquement, significativement et positivement lié à toutes les dimensions de leur efficacité. Au contraire, la durée et la qualité de la formation, telles qu'ils les perçoivent, elles sont liées à certaines des caractéristiques de leur efficacité.

L'empathie, *cette forme différente d'intelligence* selon Goleman (1995:36), est l'une des dimensions de l'intelligence émotionnelle étroitement liée au leadership transformationnel (Chen & Guo, 2020; Maulding et al., 2012; Goleman et al., 2002; Bass, 1999).

L'intelligence émotionnelle (IE) est initialement décrite par Goleman (1995), comme un groupe de capacités qui se réfèrent à la maîtrise de soi, au zèle, à la persévérance, à l'espoir, à l'encouragement et à l'évitement de l'influence des émotions du processus de pensée. Plus tard, (Goleman, 1999) elle est définie comme la capacité de savoir ce que l'on ressent et d'être capable de gérer ces sentiments, de se motiver pour atteindre ses objectifs, d'être créatif et de faire de son mieux, de comprendre ce que les autres ressentent et pouvoir gérer efficacement les relations avec eux.

L'IE est considérée comme une caractéristique importante pour les directeurs qui réussissent (Gómez-Leal, 2021; Allen, 2011; Cliffe, 2011), et en tant que facteur du leadership transformationnel, elle est nécessaire à la bonne gestion des organisations, en particulier en période d'incertitude et de changement (Goleman, 1999).

En sport, la corrélation positive des dimensions de l'IE des entraîneurs avec les facteurs du leadership transformationnel a été établie (Fransen, Haslam, Steffens, & Boen, 2019). La conscience de soi,

l'autorégulation, la motivation, l'empathie et les compétences sociales semblent prédire la pratique de comportements transformationnels chez les dirigeants sportifs. En particulier, la motivation montre la plus grande contribution à la prévision, peut-être parce qu'elle est la caractéristique commune des cadres sportifs qui réussissent (Tayebisani & Rouhani, 2018).

Mais aussi dans le domaine de l'éducation, il est considéré comme important pour les directeurs de comprendre leurs émotions, de les rendre claires à travers le style de direction qu'ils appliquent (Allen, 2011), ainsi que de reconnaître et de comprendre les émotions des enseignants et des étudiants (Berkovich & Eyal, 2015; Cliffe, 2011; Mavroveli & Sanchez-Ruizin, 2011).

L'IE ne peut pas remplacer les compétences du leadership efficace (Fineman, 2005), mais il est considéré comme une ressource complémentaire pour créer des leaders émotionnellement compétents et pour développer des communautés scolaires plus résistantes (Allen, 2011).

L'étude de Maulding et ses collègues (Maulding, et al., 2012) visait à mettre en évidence la relation entre l'intelligence émotionnelle et la force mentale des directeurs d'un leadership réussi. La recherche a été menée sur des docteurs en administration scolaire exerçant en tant que directeurs d'écoles secondaires aux États-Unis. Les 48 candidats ont répondu à trois questionnaires mesurant leurs qualités de direction, leur intelligence émotionnelle et leur force mentale. Parallèlement à la recherche quantitative, les répondants aux entretiens individuels ont déclaré que le leadership devrait être pratiqué d'une manière qui permet au leader d'exploiter le potentiel humain, de transmettre l'enthousiasme et la passion en créant une culture qui inspire, motive et engage tous les enseignants.

Les résultats de l'étude démontrent que l'intelligence émotionnelle et la force mentale sont des prédicteurs importants d'un leadership réussi. Plus l'intelligence émotionnelle et la résilience d'un leader augmentent, plus sa capacité de leadership augmente, ce qui a un impact positif sur l'efficacité des enseignants (Hattie, 2009) et par conséquent sur la réussite des élèves (Clanet, 2012).

Chen et Guo (2020) ont étudié l'effet de l'intelligence émotionnelle des directeurs sur l'amélioration des stratégies d'enseignement des enseignants, avec le rôle pédagogique de la direction comme facteur médiateur. La recherche a été menée auprès de 534 enseignants de 54 écoles primaires en Chine. Trois questionnaires ont été utilisés: l'Wong's Emotional Intelligence Scale (WEIS) (Wong & Law, 2002), le Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) (Hallinger, 2013) et l'Instructional Strategy Scale (ISS) (Reddy, Dudek, Fabiano, & Peters, 2015). Le premier évaluait les émotions du répondant, leur gestion et leur régulation, ainsi que l'évaluation des émotions des autres. La PIMRS a mesuré les pratiques pédagogiques du directeur, c'est-à-dire la définition de la mission de l'école, la gestion du programme éducatif et le développement d'un climat d'apprentissage positif. L'instrument de recherche de l'ISS a été conçu pour mesurer les auto-évaluations des

enseignants sur la fréquence utilisée des stratégies d'enseignement spécifiques et empiriquement appuyées en classe.

Les résultats ont indiqué que les quatre dimensions de l'intelligence émotionnelle sont apparues comme des éléments clés pour soutenir le travail des directeurs en tant que leaders éducatifs. De plus, la relation positive entre la direction pédagogique et les pratiques pédagogiques des enseignants a été mise en évidence, comme l'avaient souligné Sebastian et Allensworth (2012) dans leur étude. L'hypothèse qui médiatise la relation entre l'intelligence émotionnelle des directeurs et les pratiques pédagogiques des enseignants par les comportements pédagogiques du directeur, est également confirmée.

Nous concluons donc que les comportements de leadership enrichis par des compétences émotionnelles contribuent positivement aux pratiques d'enseignement des enseignants en classe et que celles-ci améliorent par conséquent les résultats d'apprentissage des élèves (Heck & Hallinger, 2014).

Sur la base de la littérature pertinente existante, nous formulons les hypothèses suivantes:

H11: La considération individuelle du directeur pour les enseignants, peut prévoir leur enseignement efficace.

H12: La considération individuelle du directeur pour les enseignants peut prévoir leur efficacité en classe.

La stimulation intellectuelle et l'enseignement efficace - l'enseignant efficace

La troisième dimension du leadership transformationnel, la stimulation intellectuelle, est évaluée dans cet travail à travers l'innovation que le directeur introduit dans ses idées et ses pratiques, mais aussi dans sa vision et ses attentes élevées envers les élèves et le personnel de l'école.

La réussite scolaire est inextricablement liée au rôle des directeurs pour exprimer des idées novatrices, motiver et soutenir les enseignants dans l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences (Hallinger & Lee, 2013). Dans le même sens, Crow et Peterson (2014) soulignent que le directeur en tant que leader innovant, a le pouvoir de promouvoir un objectif, d'encourager et d'activer tout le personnel de l'organisme qu'il dirige, afin d'accomplir ses tâches avec la meilleure façon possible.

Dans le contexte de ce qui précède, l'étude est basée sur la recherche de Nellitawati sur 261 enseignants professionnels du secondaire en Indonésie (Nellitawati, 2018). Le but du travail était de déterminer l'effet de l'innovation et de la motivation fournies par le directeur afin d'améliorer le professionnalisme des enseignants, dans l'enseignement et l'apprentissage. Une méthode mixte a été appliquée, avec un questionnaire adressé aux enseignants et des entretiens avec 6 directeurs et 6 enseignants, qui répondaient à des critères d'évaluation spécifiques. L'analyse statistique descriptive a montré que le rôle de motivation et d'innovation du directeur

affiche encore des moyennes modérées et peut donc être amélioré à l'avenir. Le professionnalisme des enseignants a aussi présenté des moyennes modérées. Une autre constatation est que les deux rôles du directeur présentent une corrélation positive et significative avec le professionnalisme des enseignants et peuvent le prévoir de 30,9%. Les résultats de l'analyse qualitative étaient similaires et ont montré que le professionnalisme des enseignants se situe à un niveau modéré presque faible, même s'ils ont eux-mêmes suivi le processus de certification. Cet élément donne un message clair aux responsables de l'éducation politique pour veiller à améliorer la qualité des enseignants afin d'assurer un résultat réussi.

Dans une recherche récente, Vermeulen et ses collègues (Vermeulen et al., 2020) associent le leadership transformationnel aux comportements innovants des enseignants, dans lesquels de nouvelles idées et pratiques sont créées, développées, promues et mises en œuvre avec pour résultat final l'amélioration de leurs performances. La recherche a été menée au cours de trois années consécutives de 2011 à 2013, dans des écoles de différents types et niveaux aux Pays-Bas. Les résultats obtenus à partir des réponses de 597 enseignants révèlent une corrélation positive entre le climat d'apprentissage de l'école et la qualité des relations interpersonnelles entre directeur-enseignant avec le comportement innovant et l'IHoM (Inquiry habit of mind) de l'enseignant.

La vision, en tant que dimension aussi de la stimulation intellectuelle, est considérée comme essentielle à la direction scolaire. *"Il existe dans le cœur et l'esprit des membres de l'organisation, il les pousse à l'action et fonctionne comme un stimulant et un lien de connexion de cette action"* (Theofilidis, 2012: 183). Selon Conger et Kanungo, (1987: 640) la vision fait référence à un *"objectif idéalisé que le chef souhaite que l'organisation atteigne dans le futur"*.

La recherche de Barnett et McCormick (2003) était l'une des rares études empiriques portant sur la vision et ses effets sur la scolarité. Quatre écoles secondaires publiques en Australie ont été sélectionnées pour la recherche, qui, selon l'opinion des enseignants, appartenaient à la catégorie des écoles présentant de fortes caractéristiques du leadership transformationnel. L'approche suivie était qualitative et l'entretien semi-directif a été utilisé comme outil de recherche. L'échantillon était composé de 4 directeurs et de 11 enseignants. Les questions de recherche formulées étaient les suivantes:

a) comment les directeurs et les enseignants comprennent le terme de la "vision" b) quel est l'objectif de la vision c) comment est-elle développée dans l'école d) comment l'engagement envers elle est-il développé e) quelles sont les attentes des directeurs envers les enseignants et f) quelle influence a la vision sur l'école.

L'analyse du contenu a identifié des modèles et des thèmes dans les données à partir desquelles des propositions et des conclusions ont été tirées. Ainsi, les résultats démontrent que la vision est perçue comme une action pour atteindre un objectif spécifique, réaliste et important. Il met l'accent sur l'amélioration de l'enseignement, le développement des apprentissages et la promotion du perfectionnement professionnel. L'élaboration de la vision de l'école implique des réunions du personnel et de la direction, des sondages, des

comités, des ateliers et de la réflexion. De plus l'engagement à cet égard passe par la communication avec les enseignants et par la cohérence du comportement de leadership du directeur. Les directeurs semblaient avoir des attentes élevées à l'égard des élèves et des enseignants et encourageaient l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage. Concernant l'impact de la vision sur l'école, les réponses étaient contradictoires. Les directeurs ont qualifié cette vision de colle qui maintient l'école unie, et certains enseignants reconnaissent l'impact positif qu'elle a sur divers domaines de l'école. Cependant, certains enseignants ont fait valoir que la vision n'influçait pas leurs pratiques d'enseignement, ne les remettait pas en question, confirmant ainsi des recherches antérieures connexes (Fullan & Hargreaves, 1991; Griffin, 1995; Rosenholtz, 1989).

Quelques années plus tard, la relation entre la direction, la vision de l'école et l'apprentissage organisationnel a été étudiée par Kurland et ses collègues (Kurland et al., 2010). 1474 enseignants de 104 écoles primaires en Israël ont participé à l'enquête. Pour le style de leadership, l'outil MLQ a été utilisé et a détecté des pratiques du leadership transformationnel, transactionnel et du leadership laissez-faire. La vision a été examinée à travers 22 caractéristiques, telles que la clarté, la précision, le caractère pratique et axée sur les objectifs, ainsi que sur sa capacité à inspirer les enseignants. L'apprentissage organisationnel a été évalué par des mécanismes tels que la prise de décision participative sur les questions d'enseignement, le retour d'information continue sur leur enseignement à partir des réussites des élèves, leur capacité à mettre à jour continuellement leur matière et la diffusion des connaissances et des pratiques qu'ils appliquent dans leur classe. Les résultats ont montré que de tous les styles de leadership le leadership transformationnel peut prévoir de manière significative la vision et l'apprentissage organisationnel. En d'autres termes, la vision, telle qu'elle est élaborée par le leader transformationnel en collaboration avec les enseignants, est une motivation puissante pour le processus d'apprentissage à l'école.

Suite à tout ce qui précède, nous formulons nos propres hypothèses de recherche concernant la stimulation intellectuelle et l'enseignement efficace - enseignant efficace comme suit:

H13: La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée à l'efficacité de l'enseignement des enseignants.

H14: La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée à l'efficacité de l'enseignant en classe.

4.2.4. Le leadership transformationnel et le climat scolaire

De nombreux scientifiques soutiennent que la formation d'un bon climat et le changement de culture dans une organisation scolaire sont obtenus, entre autres, par l'application du leadership transformationnel (Pinkas & Bulic, 2017; Thapa et al., 2013; Leithwood et al., 1999; Leithwood, 1994).

En Grèce, la recherche de Gerakis (2013) a étudié la question de la contribution des directeurs à la formation du climat scolaire, en tant que sous-variable de l'efficacité. La recherche a été menée dans 104 écoles et les participants étaient des directeurs des écoles secondaires et des lycées de grandes villes de Grèce. L'outil de recherche utilisé était un questionnaire qui a été structuré après des entretiens avec certains directeurs et l'observation personnelle des écoles par le chercheur. Deux des vingt hypothèses de recherche qui ont été examinées étaient: a) Les directeurs dans l'exercice de leurs rôles, tels qu'ils sont perçus, avec les compétences qu'ils possèdent et les attentes qu'ils ont, réagissent sur le climat organisationnel de l'école et b) les caractéristiques personnelles des directeurs sont associées aux rôles, aux compétences, aux attentes et influencent potentiellement les variables individuelles qui déterminent l'efficacité administrative et organisationnelle. Comme variables déterminantes du climat scolaire, le climat organisationnel, la satisfaction des enseignants à l'égard de leur travail, la structure-culture de l'école, etc. Les résultats ont montré que les attentes des directeurs montrent une relation positive statistiquement significative avec leur vision personnelle de l'école, dont une partie est la formation d'un climat scolaire positif. Les compétences en communication interpersonnelle et en résolution de conflits d'un directeur d'école conduisent à un climat scolaire favorable et à la satisfaction professionnelle des enseignants.

McCarley et ses collègues (McCarley et al., 2014) ont étudié la relation entre le leadership transformationnel et le climat scolaire, en explorant les perceptions de 399 enseignants de 5 écoles urbaines du Texas. L'outil de recherche qu'ils ont utilisé pour mesurer les pratiques transformationnelles était le MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), (Bass & Avolio, 1994), tandis que pour évaluer le climat scolaire, l'OCDQ-RS (Questionnaire sur la Description du Climat Organisationnel pour les Écoles Secondaires / Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools) a été utilisé (Hoy, 2013). Les facteurs mesurés du leadership transformationnel étaient le charisme, la stimulation intellectuelle et la considération individuelle. L'OCDQ-RS a mesuré deux dimensions de leadership, le leadership de soutien et le leadership directionnel, et trois dimensions d'interaction, d'engagement, de frustration et de familiarité avec les enseignants. Les résultats ont révélé une relation statistiquement significative entre tous les facteurs du leadership transformationnel et trois des cinq facteurs de climat scolaire (comportement de soutien, engagement et frustration). Un élément intéressant était que les cinq facteurs du leadership transformationnel sont associés à l'indice *enseignant engagé*, du climat scolaire. En revanche, il ne semble pas y avoir de corrélation entre les facteurs du leadership transformationnel et la familiarité et le comportement de leadership (McCarley et al, 2014).

La relation entre le leadership transformationnel, le climat scolaire et les performances des élèves en mathématiques et en lecture a été étudiée par Allen (Allen, Peters & Lake, 2015) dans les écoles primaires. L'outil de mesure du leadership transformationnel était également le MLQ, tandis que les facteurs du climat scolaire (salle de classe, direction, environnement, orientation, participation, attentes, coopération) étaient

mesurés avec le questionnaire SCI-R (L'Inventaire du Climat Scolaire Révisé / The School Climate Inventory Revised). Les données sur les performances des élèves en lecture et en écriture ont été fournies par les examens écrits (au niveau national) dans ces matières. Les résultats ont montré que les cinq facteurs du leadership transformationnel (caractéristiques idéalisées, comportement idéalisé, motivation inspirée, stimulation intellectuelle et soutien individuel) ont une relation positive statistiquement significative avec tous les facteurs du climat scolaire, mettant en évidence le facteur du leadership transformationnel. Malgré cela, la relation du leadership transformationnel avec la performance des étudiants dans les cours en question ne s'est pas avérée statistiquement significative. De plus, aucune corrélation statistiquement significative n'a pas été trouvée entre les perceptions des enseignants du climat scolaire et le rendement des élèves en mathématiques et en lecture. Une autre conclusion importante de la recherche est que lorsque les enseignants sont satisfaits de leur carrière et se sentent connectés à leurs collègues et étudiants, ils peuvent offrir à leurs étudiants une meilleure orientation.

L'intérêt est grand de la communauté éducative concernant l'effet du leadership transformationnel sur la satisfaction professionnelle des enseignants et leur engagement organisationnel est croissant (Nasra, 2016; Khasawneh, Al-Omari, & Tineh, 2012; Ross & Gray, 2006; Leithwood et al., 1999; Koh, Steers & Terborg, 1995).

Dans la littérature, il est affirmé que le leadership transformationnel crée la satisfaction, car il est lié à un haut niveau de motivation au travail, qui répond aux besoins de reconnaissance, d'accomplissement, de responsabilité, d'autonomie et d'épanouissement de l'enseignant (Bentea & Anghelache., 2012).

Les travaux de Golia (2014) par exemple, ont étudié cet effet dans un échantillon de 640 enseignants et 50 directeurs, de 77 écoles d'enseignement primaire et secondaire en Grèce. Comme outils de recherche, ont été utilisés le Questionnaire sur la Direction des Directeurs / Principal Leadership Questionnaire (PLQ) (Jantzi & Leithwood, 1996) qui mesurait les comportements transformationnels et s'adressait aux directeurs, l'Échelle du Sens d'Efficacité des Enseignants / Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) qui mesurait l'auto-efficacité des enseignants et un nouveau questionnaire sur leur satisfaction au travail. Les résultats ont indiqué que le comportement transformationnel du directeur améliore les relations entre le directeur et les élèves-enseignants, mais influence également les relations entre collègues. De plus, les compétences du leadership transformationnel du directeur influencent les conditions de travail dans lesquelles l'enseignant enseigne, créant un environnement de travail satisfaisant.

Dans la même recherche, la relation entre la satisfaction professionnelle des enseignants et leur auto-efficacité est examinée. Ainsi, il apparaît que les enseignants qui estiment avoir la capacité d'adapter leur cours au niveau correspondant des élèves, qui estiment pouvoir impliquer tous les élèves dans le processus d'apprentissage et d'appliquer de nouvelles méthodes d'enseignement en classe, sont professionnellement satisfaits de leurs relations avec les étudiants, avec leur directeur et leurs collègues et par conséquent par leur profession elle-

même. De cette façon, il est une fois de plus confirmé que l'application de nouvelles méthodes d'enseignement, adaptées au niveau correspondant des élèves, augmente leurs performances et renforce leurs relations avec les enseignants tout en conduisant à des enseignants professionnellement satisfaits (Creemers & Kyriakides, 2012).

Le côté invisible de la vie scolaire, appelé aussi climat scolaire, a été étudié par Pinkas et Bulic, (2017) en Bosnie. 467 enseignants et 25 directeurs d'école ont participé à l'enquête. L'hypothèse formulée était qu'il existe une corrélation entre le style de leadership appliquée par les directeurs et le climat scolaire tel qu'il est perçu par les enseignants. Les résultats confirment pleinement l'hypothèse et prouvent que la variation du climat scolaire dans son ensemble mais aussi dans chacune de ses dimensions peut séparément s'expliquer par le type de leadership. Un autre résultat important est que les enseignants qui reconnaissent des comportements transformationnels chez leur directeur perçoivent un climat scolaire plus favorable.

La satisfaction professionnelle des enseignants par rapport aux comportements transformationnels du directeur est examinée par l'étude de Kouni et ses collègues (Kouni et al., 2018) en Grèce. Les questions de recherche posées étaient les suivantes: a) dans quelle mesure les enseignants pensent-ils que le leadership transformationnel contribue à leur satisfaction dans le travail? b) ces opinions diffèrent-elles lorsque les années de service diffèrent? c) ces opinions diffèrent-elles lorsque le type d'école change?

Le travail était une combinaison d'analyse quantitative et qualitative. Le questionnaire, auquel 107 enseignants du secondaire ont répondu à Thessalonique, a été créé par les chercheurs pour ce travail particulier. 42% de l'échantillon appartenaient à des écoles secondaires, tandis que 58% à des lycées. Les entretiens ont été menés auprès de 10 enseignants permanents qui enseignaient dans les écoles étudiées. Les résultats ont démontré la conviction des enseignants que le leadership transformationnel contribue dans une large mesure à leur satisfaction professionnelle. Aucune différence n'a été observée dans les réponses entre les enseignants des écoles secondaires et des lycées, entre les enseignants d'années de service différentes non plus.

L'effet du leadership transformationnel et de l'activation de l'organisation scolaire sur le professionnalisme et la formation organisationnelle des enseignants a fait l'objet de l'étude de Mitchell (2019). La recherche a été menée dans 60 écoles rurales et très pauvres des états du sud des États-Unis. Les enseignants ont rempli quatre questionnaires, dont l'un était "La Nouvelle Échelle de Direction Transformationnelle Scolaire / The New Transformational School Leadership Scale" et portait sur le leadership transformationnel. L'analyse factorielle confirmatoire a montré que les dimensions : définition de la direction de l'école, développement du personnel, refonte de l'organisation, gestion du programme d'études (Leithwood & Sun, 2012), définissent statistiquement la variable latente du leadership transformationnel. De plus, le modèle d'équation structurelle (SEM) a confirmé que l'activation de l'organisation scolaire peut prévoir le leadership transformationnel, le professionnalisme et la formation organisationnelle des enseignants. Ce dernier terme fait référence à un comportement qui va au-delà des responsabilités formelles du rôle, avec des actions volontaires visant à aider

les autres (Hoy & Miskel, 2013). Elle apparaît sous la forme de l'altruisme ou de la volonté plus générale de faire bénéficier l'école dans son ensemble (DiPaola & Hoy, 2005). L'originalité de cette recherche réside dans le fait que l'activation d'une structure scolaire flexible peut préparer le terrain à des comportements transformationnels et non l'inverse, comme l'ont montré les recherches antérieures (Mitchell, 2019).

Le leadership transformationnel en tant que facteur clé de l'attitude professionnelle des enseignants nouvellement nommés, a été étudié par Thomas et ses collègues (Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2020). 292 enseignants du primaire en Flandre ont participé à la recherche, avec une moyenne de 215 jours de travail chacun. Le comportement professionnel et l'auto-efficacité des nouveaux enseignants, ainsi que leur perception du leadership transformationnel des directeurs, ont été mesurés à l'aide d'instruments fiables (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, & Dochy, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hulpia, Devos, & Van Keer, 2010). Le soutien professionnel reçu par les nouveaux enseignants, a été mesuré à l'aide de la méthode du réseau social / social network perspective. Les résultats ont montré que plus ces enseignants considèrent leur directeur comme un leader transformationnel, plus leur niveau de motivation dans l'enseignement, l'engagement actif et la satisfaction au travail, est élevé. En outre, l'analyse path a révélé une relation statistiquement significative entre le leadership transformationnel et le soutien de collègues plus expérimentés aux nouveaux nommés. À son tour, le soutien professionnel des collègues est positivement associé à l'attitude professionnelle des enseignants. Par ailleurs, outre les relations directes entre le leadership transformationnel et le soutien, d'une part, et entre le soutien et les attitudes professionnelles des enseignants, d'autre part, la présente étude confirme l'hypothèse du rôle médiateur du soutien collectif professionnel, dans la relation entre le leadership transformationnel et l'attitude professionnelle des enseignants.

Nous remarquons que la plupart des recherches précédentes corrélaient tous les facteurs du leadership transformationnel avec des divers facteurs de l'école efficace. Néanmoins, dans notre propre travail, nous examinons séparément la relation du charisme, de la considération individuelle et de la stimulation intellectuelle avec le climat scolaire et nous formulons nos hypothèses comme suit:

H15: Le charisme du directeur est positivement lié au climat scolaire.

H16: La considération individuelle du directeur envers les enseignants a un effet positif sur le climat scolaire.

H17: La stimulation intellectuelle apportée par le directeur aux enseignants est positivement liée au climat scolaire.

4.3. Les hypothèses de recherche et le modèle de recherche

Le but de la présente recherche est l'approche holistique de la relation entre le leadership transformationnel et l'école efficace, dans les écoles secondaires en Grèce et en France.

Pour atteindre cet objectif, les questions de recherche suivantes ont été formulées:

1. Le type du leadership transformationnel est-il appliqué par les directeurs des écoles secondaires en France et en Grèce et dans quelle mesure?
2. Les directeurs français et grecs jouent-ils un rôle pédagogique?
3. Les variables du leadership transformationnel sont-elles corrélées aux variables de l'efficacité scolaire?
4. Quelles différences parmi les éléments ci-dessus apparaissent dans les deux pays?
5. Les caractéristiques démographiques de l'âge et du développement professionnel des enseignants sont-ils liés à leur efficacité dans l'enseignement et en classe?

Les deux premières questions, à savoir la détection des comportements transformationnels des directeurs grecs et français dans l'enseignement secondaire ainsi que leur rôle pédagogique sont respectivement soutenues par les hypothèses des recherches suivantes:

- ▶ Les directeurs des unités scolaires de l'enseignement secondaire présentent les caractéristiques et les comportements du leadership transformationnel.
- ▶ Les directeurs des unités scolaires de l'enseignement secondaire exercent également un rôle pédagogique.

La 3ème et la 4ème question de recherche, c'est-à-dire la détection des corrélations possibles des dimensions du leadership transformationnel (L.T) avec les dimensions de l'école efficace (E.E) ainsi que les différences existantes dans les deux pays, sont étayées par les hypothèses suivantes et documentées par la revue de la littérature.

- ▶ Le charisme du directeur peut prévoir son efficacité administrative.
- ▶ Le charisme du directeur peut prévoir son rôle pédagogique.
- ▶ Le charisme du directeur est positivement lié à l'efficacité de l'enseignement de l'enseignant.
- ▶ Le charisme du directeur est positivement lié à l'efficacité de l'enseignant en classe.
- ▶ La considération individuelle du directeur pour les enseignants peut prévoir l'efficacité de l'enseignement des enseignants.

- ▶ La considération individuelle du directeur pour les enseignants peut prévoir l'efficacité des enseignants en classe.
- ▶ La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée à l'efficacité de l'enseignement des enseignants.
- ▶ La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée à l'efficacité des enseignants en classe.
- ▶ Le charisme du directeur est positivement lié au climat scolaire.
- ▶ La considération individuelle du directeur envers les enseignants a un effet positif sur le climat scolaire.
- ▶ La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée au climat scolaire.

Enfin, concernant la 5ème question de recherche, à savoir si les facteurs démographiques de l'âge et du développement professionnel affectent l'efficacité de l'enseignement et leur efficacité en classe, les hypothèses de recherche suivantes sont formulées:

- ▶ L'âge des enseignants du secondaire est lié à l'efficacité de leur enseignement.
- ▶ L'âge des enseignants du secondaire est corrélé à leur efficacité en classe.
- ▶ Le développement professionnel des enseignants affecte l'efficacité des enseignants en classe.
- ▶ Le développement professionnel des enseignants est lié à l'enseignement efficace des enseignants.

Le tableau suivant regroupe tous les cas numérotés et classés par catégorie

Tableau 4: Des hypothèses de recherche

DES HYPOTHESES DE RECHERCHE		
1	Les directeurs des unités scolaires du secondaire présentent des caractéristiques et des comportements du leadership transformationnel	Recherche des pratiques transformationnelles et recherche du rôle pédagogique du directeur
2	Les directeurs des unités scolaires du secondaire exercent en plus un rôle pédagogique	

suite

3	Le charisme du directeur peut prévoir son efficacité administrative	Recherche entre les dimensions du leadership transformationnel et les dimensions de l'école efficace
4	Le charisme du directeur peut prévoir son rôle pédagogique	
5	Le charisme du directeur est lié positivement à l'enseignement efficace de l'enseignant	
6	Le charisme du directeur est lié positivement à l'efficacité de l'enseignant en classe	
7	La considération individuelle du directeur envers les enseignants peut prévoir l'enseignement efficace de l'enseignant	
8	La considération individuelle du directeur envers les enseignants peut prévoir l'efficacité des enseignants en classe	
9	La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est liée positivement à l'efficacité de l'enseignement des enseignants	
10	La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée à l'efficacité des enseignants en classe	
11	Le charisme du directeur est positivement lié au climat scolaire	
12	La considération individuelle du directeur envers les enseignants a un effet positif sur le climat scolaire	
13	La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est liée positivement au climat scolaire	Recherche des relations entre les données démographiques (âge, développement professionnel des enseignants) et l'enseignement efficace/enseignant efficace
14	L'âge des enseignants du secondaire est lié à l'enseignement efficace	
15	L'âge des enseignants du secondaire est corrélé à leur efficacité en classe	
16	Le développement professionnel des enseignants influence leur efficacité en classe	
17	Le développement professionnel des enseignants est lié à leur enseignement efficace	

L'examen de la bibliographie concernée et les recherches empiriques concernées ont contribué à la création d'un modèle holistique qui explore la corrélation de toutes les dimensions du leadership transformationnel, c'est-à-dire le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle, avec tous les sous-facteurs de l'école efficace, c'est-à-dire l'efficacité administrative, le rôle pédagogique du directeur, l'enseignement efficace/ l'enseignant efficace et le climat scolaire.

Le modèle que nous proposons d'étudier est le suivant (Figure 3):

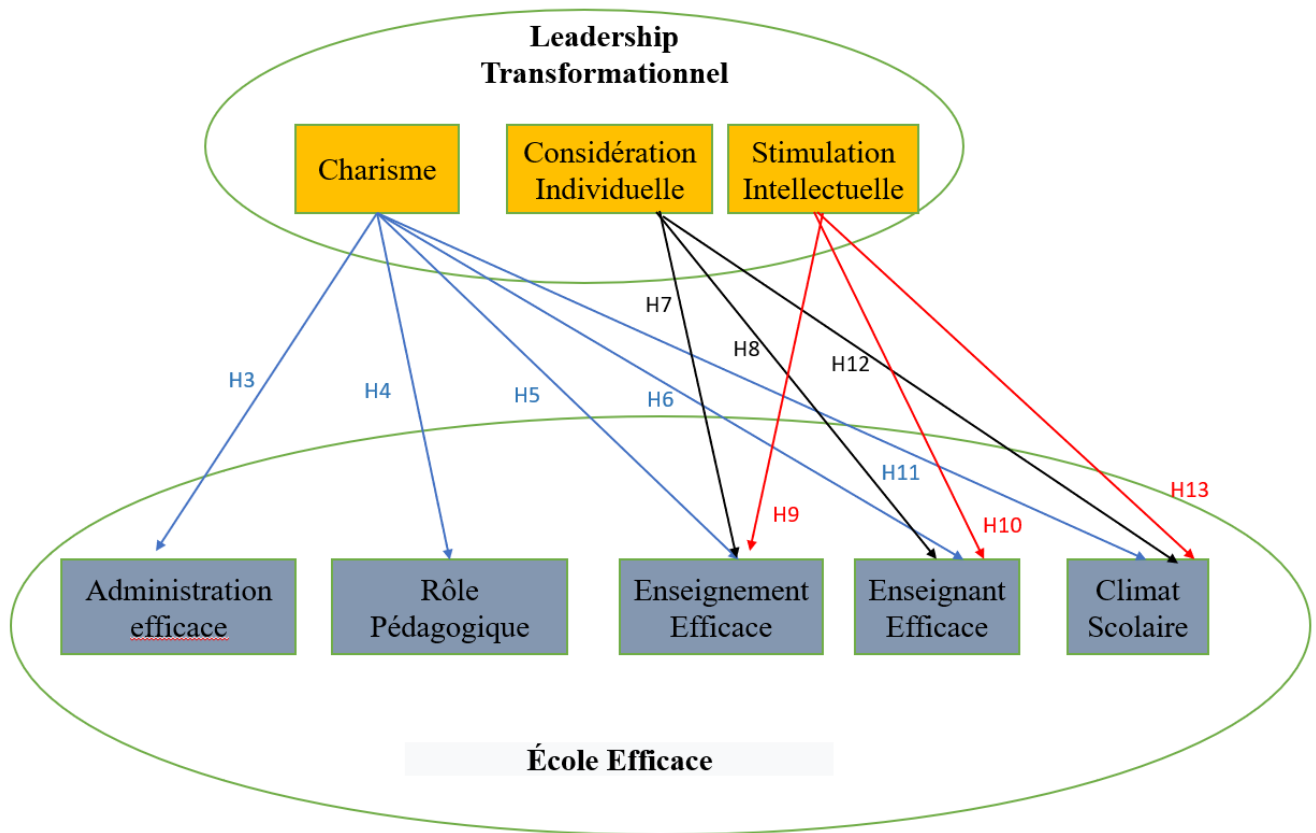


Figure 3: Le modèle holistique de la corrélation entre le Leadership Transformationnel et l' École Efficace

DEUXIEME PARTIE

APPROCHE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 5

METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre décrit le processus de mise en œuvre de l'enquête. La première section traite du type d'enquête, tandis que la deuxième section aborde l'échantillon de pays et ses caractéristiques. La troisième section décrit comment les données ont été collectées et fait référence aux outils méthodologiques utilisés. Dans la quatrième section, le questionnaire est présenté en détail, dans la cinquième section, l'enquête pilote est décrite, tandis que dans la dernière section, le test de fiabilité et de validité du questionnaire est décrit.

5.1. Le type de recherche

La présente recherche, du point de vue de l'objectif scientifique visé, appartient à la catégorie des recherches descriptives et corrélationnelles, car elle vise à décrire les caractéristiques du leadership transformationnel et de l'école efficace d'une part, et la corrélation entre eux d'autre part.

En ce qui concerne le type de données empiriques qu'elle collecte, elle est classée dans les catégories suivantes : quantitative, qui réalise la classification, la quantification, la découverte de relations et l'approximation de la vérité. (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Cette recherche se caractérise également comme une étude comparative et s'inscrit dans le cadre général de la pédagogie comparative. Le terme "pédagogie comparée" définit *un domaine multidisciplinaire et multi-spécifique, en termes de sujet, d'orientation thématique et de méthodes et outils de recherche utilisés. Elle est comparée à une mosaïque conceptuelle, composée de différentes écoles, pensées, activités et types de connaissances* (Kazamias, 1992:4428).

Selon Evangelopoulos (1990:4427), *la méthode comparative est à la fois descriptive et interprétative d'une part et statique et dynamique d'autre part. L'élément descriptif et statique est dû à l'effort du chercheur pour rassembler des informations sur le phénomène étudié, pour le contrôler et pour en rendre compte. Interprétative et dynamique fait référence aux efforts du chercheur pour analyser les changements et les développements du phénomène étudié, pour les interpréter, pour découvrir les causes qui les provoquent et pour prédire l'évolution future. De plus, elle peut prendre deux formes : a) la méthode comparative diachronique, pour l'étude du phénomène éducatif à différentes époques mais dans le même lieu et b) la méthode comparative synchronique, pour l'étude du phénomène éducatif dans différents lieux mais dans le même temps* (Evangelopoulos, 1990:4427).

Cette étude appartient à la deuxième catégorie, puisqu'elle compare les phénomènes éducatifs du leadership transformationnel et de l'école efficace dans le système éducatif actuel des deux pays, la France et la Grèce.

5.2. Participants - Echantillon

La population cible de l'enquête est, pour la Grèce, les enseignants de l'enseignement secondaire général de la région de Macédoine orientale et de Thrace, soit environ 2 500 personnes, selon les données de la Direction régionale de l'éducation, Macédoine orientale et Thrace. De même, la population française est constituée des enseignants des collèges et lycées publics et privés du Doubs, qui sont au nombre de 3 500.

L'échantillonnage était aléatoire et chaque membre de la population des enseignants avait les mêmes chances que tous les autres membres d'être sélectionné dans l'échantillon (Roussos & Tsaousis, 2011). De plus, l'échantillon présente une relative homogénéité dans chaque pays respectivement, puisque l'échantillon dans son ensemble vit et travaille dans le même environnement social, culturel, politique et législatif. Plus précisément, comme le souligne (Cheng, 2010), l'homogénéité fait référence au salaire, à la qualité professionnelle des enseignants et des directeurs, aux conditions de promotion, au rapport enseignant-élèves, à la fourniture d'installations, au programme d'études, au soutien du personnel, aux possibilités de formation et d'amélioration professionnelles et à la supervision par le ministère de l'éducation.

Avant que la recherche puisse être menée en Grèce, l'autorisation correspondante a été accordée par le ministère de l'Éducation en vertu de la loi n° 40/2016 de l'IEP (Institut des politiques éducatives), ce qui a permis de formaliser l'étude et, en même temps, de soulager les répondants d'un stress potentiel. De même, en France, elle n'était pas requise. Les participants ont reçu l'assurance écrite que leur anonymat serait préservé et que les résultats regroupés ne seraient utilisés qu'à des fins scientifiques. En outre, les questionnaires ne recueillaient pas d'informations susceptibles de porter atteinte à l'intégrité mentale ou sociale des participants. Les réponses des sujets ont été enregistrées sur une échelle de Lickert en 5 points où (1) signifie la réponse à la phrase : dans une mesure minimale, pas du tout d'accord, (2) dans une faible mesure, pas d'accord, (3) dans une mesure modérée, pas sûr, (4) dans une large mesure, d'accord, et (5) dans une très large mesure, tout à fait d'accord (par exemple, fournir un retour positif aux étudiants).

Au total, 245 enseignants grecs et 151 enseignants français ont répondu, mais les valides (questionnaires entièrement remplis) étaient de 239 (97%) pour l'échantillon grec et de 147 (93%) pour l'échantillon français. Les données démographiques de l'enquête sont les suivantes :

Sexe

Le rapport entre les sexes pour l'échantillon grec est presque d'un à deux, les hommes représentant 39,7% et les femmes 60,3%.

De même, pour l'échantillon français, la proportion d'hommes est de 11,6% et celle des femmes de huit fois 88,4%.

Ces pourcentages sont conformes au phénomène général de la prédominance des femmes sur les hommes dans l'éducation, qui, comme le souligne Xochellis, est observé au niveau international et a des dimensions pédagogiques, voire des effets sur le processus éducatif (Xochellis, 2003).

Âge

La majorité des enseignants grecs, 41,0%, appartiennent à la tranche d'âge 51-60 ans. 39,7% appartiennent à la tranche d'âge 41-50 ans, tandis que seulement 0,4% appartiennent à la tranche d'âge 30 ans et moins. L'échantillon français donne une image similaire, avec 46,9% de 41-50 ans et 2% de moins de 30 ans. La majorité observée d'enseignants âgés est due à un manque de nominations et à une augmentation de l'âge de la retraite, avec tout ce que cela implique pour la qualité de l'enseignement.

Années de service

D'après les données tirées des caractéristiques démographiques, les répondants ont généralement plusieurs années d'expérience, ce qui est révélateur de leur expérience professionnelle. Il est indicatif que 24,7% ont entre 11 et 15 ans d'expérience, 20,1% entre 16 et 20 ans et seulement 2,1% entre 0 et 5 ans.

De même, dans l'échantillon français, 18,4% ont de 11 à 15 ans d'expérience, 19% de 16 à 20 ans et le pourcentage le plus élevé, 52,4%, a plus de 21 ans d'expérience. Le pourcentage de jeunes enseignants expérimentés est également très faible, 2% des enseignants.

Études complémentaires

Parmi les enseignants grecs de l'échantillon de l'enquête, 37,2% ont suivi une formation complémentaire, 32,2% sont titulaires d'un master, tandis que seulement 5,4% ont un doctorat. 7,9% ont également un autre diplôme d'enseignement supérieur. Cependant, le pourcentage d'enseignants qui n'ont rien de tout cela est assez élevé, à savoir 17,2%.

En revanche, 55,1% des enseignants français sont titulaires d'un master, 6,8% ont un diplôme d'enseignement et seulement 1,4% déclarent ne pas avoir fait d'études supplémentaires au-delà du diplôme de base avec lequel ils travaillent.

Le développement professionnel des enseignants est une question très discutée et toujours d'actualité.

Type d'école

La majorité des enseignants grecs interrogés, 50,6% d'entre eux, enseignent dans un collège, 39,7% dans un lycée général, 1,3% dans une école pour minorités et 3,8% dans une école interculturelle. Bien que des tentatives aient été faites pour impliquer plusieurs enseignants d'écoles minoritaires dans l'enquête, cela n'a

pas été possible, probablement parce que le statut de ces écoles est quelque peu particulier. La fréquence de répartition des enseignants dans les écoles est en relation absolue avec la population des écoles sur le territoire grec.

Dans l'échantillon des enseignants français, 57,14% enseignent dans un collège, 34,69% dans un lycée et un petit pourcentage, 8,16%, dans un autre type d'établissement. Les données démographiques sont résumées dans le tableau suivant (tableau 5).

Tableau 5: Données démographiques

Données démographiques de l'échantillon					
Paramètres		Grèce		France	
		Pourcentage %	Fréquence	Pourcentage %	Fréquence
Sexe	Hommes	39,7	95	11,6	17
	Femmes	60,3	144	88,4	130
Ηλικία	30 ans et moins	0,4	1	2	3
	31-40	16,7	40	19	28
	41-50	39,7	95	46,9	69
	51-60	41	98	25,9	38
	61 ans et plus	2,1	5	6,1	9
Années de service	0-5	2,1	5	2	3
	6-10	16,7	40	8,2	12
	11-15	24,7	59	18,4	27
	16-20	20,1	48	19	28
	21-25	17,6	42	26,5	39
	26 ans et plus	18,8	45	25,9	38
Etudes complémentaires	Autre diplôme IES	37,2	89	23,8	35
	Master	32,2	77	55,1	85
	Thèse de doctorat	5,4	13	6,8	10
	Formation	7,9	19	12,9	19
	Rien	17,2	41	1,4	2
Type d'école	Collège	50,6	121	57,1	84
	Lycée	39,7	95	34,7	51
	Autre	9,7	23	8,2	12

5.3. *Processus de recueil des données*

Dans un premier temps, une enquête préliminaire a été menée dans 8 écoles de Kavala, afin de vérifier la formulation et la pertinence des questions du questionnaire. Il a ensuite été adapté sur la base des résultats des observations écrites et des entretiens pilotes avec 12 enseignants afin de garantir la précision de l'expression et la capacité à comprendre pleinement le contenu des questions. Ensuite, au cours de la période novembre-décembre 2016, la recherche pilote a été réalisée en deux phases dans les unités scolaires de l'enseignement secondaire de Kavala. Vingt questionnaires imprimés ont été distribués aux enseignants eux-mêmes lors des deux phases, afin d'étudier les difficultés à remplir le questionnaire.

Les résultats obtenus ont conduit à des reformulations de base de certaines questions du questionnaire afin de les rendre plus compréhensibles.

Lorsque les résultats de l'enquête pilote ont été traités, il a été constaté que l'indice de fiabilité Alpha de Cronbach pour la première enquête pilote était de 0,976, tandis que pour la deuxième enquête pilote, il était de 0,979.

En outre, un test-retest a été mis en œuvre pour toutes les questions et les résultats ont montré qu'il existe une corrélation linéaire positive entre les réponses.

Un questionnaire électronique a été créé par le biais de google form et pour garantir l'unicité des réponses des participants à l'enquête, la commande "n'autoriser qu'une seule réponse" a été sélectionnée. En Grèce, l'enquête principale a été réalisée entre février et juin 2017. Le questionnaire a été envoyé directement aux unités scolaires de la Direction régionale de Macédoine orientale & Thrace, après un briefing téléphonique des directeurs d'école.

En France, l'enquête a débuté en février 2017, mais a dû être poursuivie à la rentrée suivante (février 2018), car le nombre de participants était faible. Le questionnaire a été envoyé à la Direction régionale de l'Académie de Besançon qui les a distribués aux établissements scolaires du département du Doubs.

5.4. *Instruments de mesure*

Dans ce travail, une analyse quantitative a été mise en œuvre pour étudier les relations entre les sous-facteurs du leadership transformationnel, l'école efficace et ainsi répondre aux questions et hypothèses de recherche.

La méthode du questionnaire a été utilisée car il est considéré comme approprié pour étudier les attitudes, les croyances et les valeurs d'une population particulière. Cet outil fournit des informations utiles sur l'évolution des variables étudiées et, grâce à l'analyse statistique des données, permet d'évaluer les tendances correspondant à différentes situations (Bowditch & Buono, 1997:47).

Le questionnaire utilisé est structuré en trois sections et 111 questions. Il était préférable que toutes les questions soient fermées afin que les répondants puissent y répondre facilement et que le chercheur puisse les coder aisément (Cohen et al., 2008).

La première section contient cinq questions générales, qui concernent les données démographiques de l'échantillon (sexe, âge, etc.).

La seconde contient 25 questions et porte sur les trois facteurs du leadership transformationnel, *le charisme*, *la considération individuelle* et *la stimulation intellectuelle* des enseignants par le directeur. Cette section du questionnaire a été créée en combinant des questions du Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), (Bass & Avolio, 1994) ainsi que d'autres sources de littérature, comme détaillé ci-dessous (Tableau 7). La majorité des questions ont subi les modifications nécessaires et des questions ont été ajoutées pour les adapter à la présente étude.

Le sous-facteur *charisme* est mesuré par treize questions qui se réfèrent aux traits de personnalité du directeur tels que la confiance, l'optimisme, l'éthique, l'enthousiasme et la capacité à communiquer. Le sous-facteur *considération individuelle* est mesuré à l'aide de six questions relatives à l'empathie du directeur, au soutien personnel et à l'encouragement au développement professionnel de chaque enseignant individuellement. Enfin, le sous-facteur de *la stimulation intellectuelle* est exploré par six questions qui font référence à la vision du directeur, à ses attentes élevées envers les élèves et les enseignants, et à l'innovation qu'il encourage dans l'école.

La troisième section se réfère à l'école efficace et constitue également une nouvelle construction pour les besoins de cette recherche. Au total, quatre-vingt-une questions de la troisième section du questionnaire sont issues d'un examen approfondi des articles pertinents. Dans certains cas, les questions utilisées étaient directement tirées de la littérature pertinente, mais la plupart d'entre elles ont été modifiées pour les adapter à cette thèse.

Le facteur *école efficace* est étudié avec cinq sous-facteurs, *l'efficacité administrative*, *le rôle pédagogique du directeur*, *l'efficacité de l'enseignement et des enseignants* et *le climat scolaire*.

Le sous-facteur *efficacité administrative* est mesuré par douze questions relatives aux fonctions administratives de l'école, telles que la planification, l'organisation, la prise de décision et l'évaluation.

Le sous-facteur *du rôle pédagogique* du directeur est exploré avec quatre questions décrivant le soutien du directeur au processus d'apprentissage, la promotion d'un environnement d'apprentissage et l'autonomie des enseignants.

L'enseignement efficace est étudié à l'aide de quinze questions qui font référence aux techniques utilisées par l'enseignant dans son enseignement.

L'efficacité de l'enseignant est étudiée par vingt-cinq questions qui décrivent des éléments de sa personnalité, ses attitudes et ses comportements en classe, ainsi que sa capacité à communiquer avec les élèves.

Le sous-facteur *climat scolaire* est mesuré à l'aide de vingt-quatre questions qui permettent de détecter les conditions préalables à un bon climat et les conditions qui le rendent difficile.

Les tableaux ci-dessous présentent les sous-facteurs des deux facteurs principaux et leur correspondance avec les questions du questionnaire (Tableau 6) ainsi que la littérature sur laquelle la construction du nouveau questionnaire a été basée. (Tableaux 7 et 8).

Tableau 6: Correspondance entre les facteurs et les questions

Facteurs	Sous-facteurs	Nombre de Questions	Questions
Leadership transformationnel	Charisme	13	B1-B13
	Considération Individuelle	6	B14-B19
	Stimulation intellectuelle	6	B20-B25

suite

Facteurs	Sous-facteurs	Nombre de Questions	Questions
Ecole Efficace	Efficacité Administrative	12	Γ1-Γ12
	Rôle pédagogique du directeur	4	Γ13-Γ16
	Enseignement Efficace	15	Γ17-31
	Enseignant Efficace	25	Γ32-56
	Climat scolaire	24	Γ57-81

Tableau 7: Références bibliographiques - Section 1 - Le leadership transformationnel

Dimensions	Référence clé	Bibliographie -article
Charisme	Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999).	Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. <i>Journal of Occupational and Organizational Psychology</i> , 72 (4), 441-462.
	Antonakis, J., Avolio B. & J., Sivasubramaniam, N. (2003).	Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. <i>The Leadership Quarterly</i> 14, 261-295.
	Vinger, G. & Cilliers, F. (2006).	Effective Transformational Leadership Behaviours For Managing Change. <i>SA Journal of Human Resource Management</i> , 4(2), 1-9.
Considération individuelle	Hinkin, T. R. & Tracey, J. B. (1999).	The relevance of charisma for transformational leadership in stable organizations. <i>Journal of Organizational Change Management</i> , 12(2), 105–119.
Stimulation intellectuelle	Nash, S. & Bangert, A. (2014).	Exploring the relationships between principals' life experiences and transformational leadership behaviours. <i>International Journal of Leadership in Education</i> , 17(4), 462–480.
	Carless, S. A., Wearing, A. J. & Mann, L. (2000).	A Short Measure Of Transformational Leadership. <i>Journal Of Business And Psychology</i> 14(3), 389-405
	Ismail, A., Hamran Mohamad, M., Al-Banna Mohamed, H, Mohamad Rafiuddin, N. & Woon Pei Zhen. K. (2010).	Transformational and Transactional Leadership Styles as a Predictor of Individual Outcomes. <i>Theoretical and Applied Economics</i> XVII, 6(547), 89-104

Tableau 8: Références bibliographiques - Section 2 - L'école efficace

Dimensions	Référence clé	Bibliographie -article
Efficacité administrative	Hendriks, M.A. & Scheerens, J. (2013)	School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models, <i>School Leadership & Management</i> , 33:4, 373-394, DOI: 10.1080/13632434.2013.813458
	Pasiardis, P., (2004).	<i>Le leadership éducatif. De la période d'indifférence à l'ère moderne. Athènes: Publications Metaixmio.</i>
	Sammons et al, (2011)	Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England, <i>International Journal of Educational Management</i> , Vol. 25 Iss: 1 pp. 83 - 101 http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100134
	Theofilidis, X., (2012)	<i>Leadership et administration des écoles. Athènes: Publications Grigori, 182,198,379</i>
Rôle pédagogique du directeur	Hassani, M. et Meuret, D. (2010).	La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. <i>Politiques et management public</i> 27/4, 103-124.
	Walker, J.(2009)	Reorganizing Leaders' Time: Does It Create Better Schools for Students? <i>NASSP Bulletin</i> 93(4), 213–226.
	Barrère Anne (2007)	Chef d'établissement: un singulier métier » <i>Les cahiers pédagogique n°458 p.24-26</i>
	Kaparou M. & Bush T. (2015)	Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. <i>School Leadership & Management</i> , Vol. 35, No. 3, 321–345, http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2015.1041489

suite

Dimensions	Référence clé	Bibliographie -article
Enseignant efficace	Kleinsasser, R.,C., (2014)	Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education, <i>Teaching and Teacher Education</i> 44 168-179
	Klassen, R. & Chiu, M. (2010)	Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction:Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress . <i>American Psychological Association</i> Vol. 102, No. 3, 741–756 DOI: 10.1037/a0019237
	Carette, V. (2008)	Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. <i>Revue française de pédagogie</i> 162, 81-93
	Orphanos, S. (2010)	Les pratiques de l'enseignant efficace à Chypre. Tsangaridou et al., 11ème <i>Conférence de la société de Chypre. 4-5 Juin 2010, (p..286-294)</i> , Université de Chypre
Enseignement efficace	Chen, R. (2010)	Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. <i>Computers & Education</i> , 55, 32-42
	Valiandi, S. (2013)	Enseignement efficace dans les classes à capacités mixtes grâce à la pédagogie différenciée : de la théorie à la pratique https://www.researchgate.net/publication/262566792
	Andreadakis, N. – Kadianaki M. (2010)	Une étude empirique de l'enseignement efficace et de l'enseignant efficace. le forum des sciences sociales, volume IE, numéro 57, 5-30
	Clanet, J. (2012)	L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? <i>Questions Vives</i> , Vol.6 n°18 15-37
	Talbot, L (2012)	Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, <i>Questions Vives</i> [En ligne], Vol.6 n°18

Suite

Dimensions	Référence clé	Bibliographie -article
Climat scolaire	Saitis, A.-Saitis, X, (2012).	<i>Organisation et administration de l'éducation, Athènes, auto-publié</i>
	Debarbieux, E., (2015).	Du « climat scolaire »: définitions, effets et politiques publiques. <i>Education & Formations</i> N° 88-89, 11-27.
	Thapa et al., (2013)	A review of school climate research. <i>Review of Educational Research</i> 83:357–385 doi:10.3102/0034654313483907
	Koula, B. (2011)	<i>Les relations interpersonnelles entre les directeurs d'école et les enseignants. Contribuer au fonctionnement efficace des unités scolaires. Thèse de doctorat non publiée, Université Aristote de Thessalonique, Thessalonique.</i>
	McCarley et al (2014)	Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. <i>Educational Management Administration & Leadership</i> 1–21

5.5. Contrôle de la validité du questionnaire

Tout d'abord, la validité du contenu du questionnaire (content validity) a inclus des discussions avec des universitaires et des professionnels impliqués dans le domaine de l'éducation, ainsi que le remplissage pilote du questionnaire par les personnes elles-mêmes. Cette procédure a permis de formuler les questions de manière à ce qu'elles soient comprises et d'éviter ainsi les formulations inappropriées qui entraînent une ambiguïté et une confusion générale pour la personne qui remplit le questionnaire.

La validité de contenu de la structure des facteurs de recherche a été testée en deux phases : (a) dans la première phase, la structure unidimensionnelle des données constituant chaque facteur de recherche a été testée, ainsi que la fiabilité de chaque facteur séparément, tandis que (b) dans la deuxième phase, les facteurs de recherche ont été testés pour leur qualité d'ajustement aux modèles factoriels proposés.

5.5.1 Contrôle de la structure unidimensionnelle et contrôle de la fiabilité

Pour la réalisation du contrôle de l'unidimensionnalité des éléments (items/questions/variables d'identification) qui constituent chaque facteur de recherche, une analyse factorielle exploratoire (Exploratory Factor Analysis) a été appliquée en utilisant la méthode de l'analyse des composantes principales. Un test de fiabilité (reliability) a ensuite été effectué pour chaque facteur séparément, en utilisant la mesure statistique "Alpha de Cronbach". Ces analyses statistiques ont été réalisées avec le progiciel statistique IBM SPSS 25.0.

Afin de réaliser les tests ci-dessus, une procédure spécifique a été suivie et les indicateurs appropriés ont été examinés (Dimitriadis, 2016 ; Fabrigar et Wegener, 2011 ; Thompson, 2004). Plus précisément :

- Pour extraire les facteurs, on a appliqué la méthode de l'analyse en composantes principales (Principal Component Analysis) avec rotation orthogonale des axes selon la méthode Varimax, qui, selon Sharma (1996) et Hair, Anderson, Tatham & Black (1995), est l'une des méthodes les plus fiables et les plus populaires.
- Pour tester la pertinence de l'analyse factorielle, on a examiné l'existence de corrélations satisfaisantes dans le tableau de données. En outre, les éléments suivants ont été examinés : (a) le test statistique de la sphéricité de Bartlett (doit être significatif au niveau de 0,01 ou 0,05) et (b) le test statistique de Kaiser-Meyer-Olkin (les valeurs supérieures à 0,7 sont considérées comme satisfaisantes et celles supérieures à 0,5 comme tolérables).
- Pour déterminer le nombre de facteurs extraits, le critère de la valeur propre a été utilisé. Selon ce critère, les facteurs ayant une valeur propre supérieure à un ont été sélectionnés.
- Pour tester la signification des variables déterminantes, leurs charges factorielles ont été testées. Les charges factorielles (factor loadings) supérieures à 0,5 sont considérées comme significatives (Hair et al., 1995) au niveau de signification de 0,05.
- La mesure statistique "Cronbach Alpha" a été utilisée pour évaluer la fiabilité des facteurs. Selon la littérature internationale (Nunnally, 1978), une valeur de la mesure supérieure à 0,7 est un critère de fiabilité de l'échelle.

Les résultats des tests ci-dessus sont résumés ci-dessous (tableau 9), tandis que l'annexe 3 les présente de manière détaillée. Les résultats montrent que les agents produits sont des structures solides et fiables. En outre, après avoir supprimé certaines questions, des solutions univariées ont été obtenues pour tous les facteurs. Plus précisément, les valeurs des indicateurs statistiques respectifs dépassent les seuils minimaux communément acceptés, qui ont été mentionnés ci-dessus.

Tableau 9: Résultats de l'analyse factorielle exploratoire

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
B.I. Charisme	B.1	0,865
	B.2	0,789
	B.3	0,837
	B.4	0,880
	B.5	0,901
	B.6	0,856
	B.7	0,791
	B.8	0,859
	B.9	0,779
	B.10	0,787
	B.11	0,605
	B.12	0,814
	B.13	0,821
	KMO = 0,955 Bartlett Test: $X^2 = 4563,128$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 8,680 Total variance explained = 66,769% Cronbach Alpha = 0,958
B.II. Considération individuelle	B.14	0,888
	B.15	0,881
	B.16	0,831
	B.17	0,883
	B.18	0,816
	B.19	0,868
	KMO = 0,907, Bartlett Test: $X^2 = 1781,818$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 4,453, Total variance explained = 74,212%, Cronbach Alpha = 0,927

suite

B.III. Stimulation intellectuelle	B.20	0,838
	B.21	0,807
	B.22	0,868
	B.23	0,917
	B.24	0,889
	B.25	0,876
	KMO = 0,902, Bartlett Test: $X^2 = 1908,104$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 4,505, Total variance explained = 75,086%, Cronbach Alpha = 0,933
B. Leadership transformationnel (<i>Second-Order Factor Analysis</i>)	B.I. Charisme	0,956
	B.II. Considération individuelle	0,942
	B.III. Stimulation intellectuelle	0,950
	KMO = 0,770, Bartlett Test: $X^2 = 1089,434$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 2,703, Total variance explained = 90,115%, Cronbach Alpha = 0,944
C.I. Administration Efficace	C.1	<i>Supprimé</i>
	C.2	0,741
	C.3	0,833
	C.4	<i>Supprime</i>
	C.5	0,631
	C.6	0,831
	C.7	0,807
	C.8	0,830
	C.9	0,649
	C.10	<i>Supprimé</i>
	C.11	0,694
	C.12	0,744
	KMO = 0,915 Bartlett Test: $X^2 = 1871,623$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 5,129 Total variance explained = 56,994%, Cronbach Alpha = 0,904

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
C.III. Rôle pédagogique du directeur	C.13	0,722
	C.14	0,877
	C.15	0,868
	C.16	0,749
	KMO = 0,779 Bartlett Test: $X^2 = 576,092$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 2,605 Total variance explained = 65,137% Cronbach Alpha = 0,817
C.II.II. Enseignement efficace	C.17	0,751
	C.18	0,745
	C.19	<i>Supprimé</i>
	C.20	0,726
	C.21	0,749
	C.22	0,642
	C.23	0,705
	C.24	0,690
	C.25	<i>Supprimé</i>
	C.26	<i>Supprime</i>
	C.27	<i>Supprimé</i>
	C.28	0,733
	C.29	0,751
	C.30	0,670
	C.31	<i>Supprime</i>
	KMO = 0,912, Bartlett Test: $X^2 = 1674,328$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 5,144, Total variance explained = 51,444%, Cronbach Alpha = 0,894

suite

C.II.III. Enseignant efficace	C.32	0,733
	C.33	0,709
	C.34	0,795
	C.35	<i>Supprimé</i>
	C.36	<i>Supprimé</i>
	C.37	<i>Supprimé</i>
	C.38	<i>Supprimé</i>
	C.39	<i>Supprimé</i>
	C.40	0,669
	C.41	<i>Supprimé</i>
	C.42	0,672
	C.43	<i>Supprimé</i>
	C.44	<i>Supprimé</i>
	C.45	0,673
	C.46	<i>Supprimé</i>
	C.47	<i>Supprimé</i>
	C.48	0,688
	C.49	0,735
	C.50	0,828
	C.51	0,673
	C.52	0,736
	C.53	0,712
	C.54	<i>Supprimé</i>
	C.55	<i>Supprimé</i>
	C.56	<i>Supprimé</i>
	KMO = 0,928 Bartlett Test: $X^2 = 2299,935$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 6,223 Total variance explained = 51,858% Cronbach Alpha = 0,913

suite

Facteur	Variabiles déterminantes	Charges factorielles
C.II. Processus éducatif (<i>Second-Order Factor Analysis</i>)	C.II.I. Rôle pédagogique du directeur	0,571
	C.II.II. Enseignement efficace	0,915
	C.II.III. Enseignant efficace	0,923
	KMO = 0,567 Bartlett Test: $X^2 = 472,223$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 2,016 Total variance explained = 67,196% Cronbach Alpha = 0,701
C.III.I. Les relations interpersonnelles entre le directeur et les enseignants	C.57	0,837
	C.58	0,837
	KMO = 0,500 Bartlett Test: $X^2 = 67,547$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 1,402 Total variance explained = 70,093% Cronbach Alpha = 0,546
C.III.II. Facteurs qui entravent les relations interpersonnelles	C.59	0,821
	C.60	0,865
	C.61	<i>Supprimé</i>
	C.62	0,699
	C.63	0,664
	C.64	<i>Supprime</i>
	C.65	<i>Supprime</i>
	KMO = 0,637 Bartlett Test: $X^2 = 560,186$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 2,353 Total variance explained = 58,814% Cronbach Alpha = 0,766

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
C.III.III. Facteurs qui améliorent les relations interpersonnelles	C.66	0,683
	C.67	0,834
	C.68	0,820
	C.69	0,831
	C.70	<i>Supprimé</i>
	C.71	0,757
	C.72	0,754
	KMO = 0,840 Bartlett Test: $X^2 = 1124,686$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 3,666 Total variance explained = 61,101% Cronbach Alpha = 0,866
C.III.IV. Manque de bonnes relations interpersonnelles	C.73	0,689
	C.74	0,809
	C.75	0,865
	C.76	0,764
	C.77	0,684
	C.78	0,672
	KMO = 0,797 Bartlett Test: $X^2 = 1008,848$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 3,380 Total variance explained = 56,336% Cronbach Alpha = 0,836
C.III.V. Effet des bonnes relations interpersonnelles	C.79	0,851
	C.80	0,865
	C.81	0,819
	KMO = 0,704 Bartlett Test: $X^2 = 363,204$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 2,143 Total variance explained = 71,429% Cronbach Alpha = 0,784

suite

Facteur	Variabiles déterminantes	Charges factorielles
C.III. Climat scolaire <i>(Second-Order Factor Analysis)</i>	C.III.I. Les relations interpersonnelles entre le directeur et les enseignants	0,737
	C.III.II. Facteurs qui entravent les relations interpersonnelles	0,653
	C.III.III. Facteurs qui améliorent les relations interpersonnelles	0,760
	C.III.IV. Manque de bonnes relations interpersonnelles	0,707
	C.III.V. Effet des bonnes relations interpersonnelles	0,735
	KMO = 0,744 Bartlett Test: $X^2 = 480,940$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 2,588 Total variance explained = 51,751% Cronbach Alpha = 0,750
C. Ecole efficace <i>(Third-Order Factor Analysis)</i>	C.I. Efficacité administrative	0,833
	C.II. Processus éducatif	0,903
	C.III. Climat scolaire	0,809
	KMO = 0,664 Bartlett Test: $X^2 = 408,744$, Sig. Bartlett Test = 0,00	Eigenvalue = 2,165 Total variance explained = 72,172% Cronbach Alpha = 0,773

5.5.2. Évaluation de la qualité de l'adaptation

Une analyse factorielle confirmatoire (contrôlant le matériel global et structurel) a été appliquée pour évaluer la qualité de l'ajustement des variables déterminantes (questions) dans les modèles factoriels proposés (Confirmatory Factor Analysis) (Dimitriadis, 2016; Schumacker & Lomax, 2010).

Pour effectuer les vérifications ci-dessus, une procédure spécifique a été suivie et les indicateurs appropriés ont été examinés (Demtriadis, 2016; Hoyle, 2012; Kline; 2011; Schumacker & Lomax, 2010):

- Statistique X^2 (chi-statistique) et niveau de signification (p): Pour que le modèle factoriel proposé soit bien adapté aux données empiriques, X^2 doit être statistiquement significatif ($p > 0,05$). Cependant, la plupart des chercheurs pensent que pour un échantillon de plus de 200 observations, cela est presque impossible. Ainsi, les indicateurs adjacents sont pris en compte.

- Normed X^2 (X^2/df): s'agit de l'indice X^2 corrigé par les degrés de liberté. Il est utilisé afin de couvrir la forte sensibilité de la statistique X^2 à la taille de l'échantillon. Les valeurs inférieures à 1 indiquent que le modèle est surajusté aux données, tandis que les valeurs supérieures à 3 ou 4 ou la limite très élastique de 5 indiquent que le modèle ne représente pas les données et doit être amélioré. Par conséquent, des valeurs comprises entre 1 et 3 (ou 4 ou même 5) sont souhaitables.
- RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): Cette mesure corrige la tendance de X^2 à rejeter tout modèle avec une grande taille d'échantillon. Les valeurs souhaitables sont celles qui sont inférieures à 0,1.
- CFI (Comparative Fit Index) et GFI (Goodness of Fit Index): Ces indicateurs montrent le degré global d'ajustement du modèle aux données. Les valeurs souhaitables sont celles qui sont supérieures à 0,9.
- RMR (Root Mean-square Residual): Il s'agit de la valeur absolue des résidus de la covariance. Les valeurs inférieures à 0,05 indiquent une bonne adéquation du modèle aux données empiriques.
- Fiabilité des structures (Composite Reliability): Il reflète la cohérence interne des variables déterminantes (questions) de chaque structure (facteur). Il doit être supérieur à 0,7. Il est calculé manuellement, car il n'est pas extrait d'AMOS.
- Variance exclue (Average Variance Extracted): Reflète la quantité totale de variation dans la structure qui est due à la variation des variables déterminantes et doit dépasser 50%. Il est également calculé manuellement.

Une analyse factorielle validée a été réalisée avec le logiciel statistique IBM AMOS 21.0. Les résultats des tests ci-dessus sont résumés ci-dessous (tableau 10) et sont présentés de manière détaillée dans l'annexe 4. Toutes les mesures et vérifications de la qualité de l'ajustement du modèle global et structurel aux données empiriques, après élimination des questions minimales, ont montré un ajustement satisfaisant.

Tableau 10: Résultats de l'analyse factorielle de validation

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
<p align="center">B.I. Charisme</p>	B.1	0,868
	B.2	0,779
	B.3	0,807
	B.4	0,869
	B.5	0,897
	B.6	0,838
	B.7	0,748
	B.8	0,842
	B.9	0,722
	B.10	0,755
	B.11	0,578
	B.12	0,775
	B.13	0,792
	<p align="center">Normed $X^2 = 3,937$, Fiabilité structurelle = 0,959, Variance dérivée = 63,041%</p>	<p align="center">CFI = 0,966 / GFI = 0,925, RMR = 0,041, RMSEA = 0,087</p>
<p align="center">B.II. Considération individuelle</p>	B.14	0,830
	B.15	0,819
	B.16	0,806
	B.17	0,867
	B.18	0,802
	B.19	0,848
	<p align="center">Normed $X^2 = 2,051$, Fiabilité structurelle = 0,929, Variance dérivée = 68,722%</p>	<p align="center">CFI = 0,996 / GFI = 0,988, RMR = 0,026, RMSEA = 0,052</p>

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
B.III. Stimulation intellectuelle	B.20	0,724
	B.21	0,676
	B.22	0,858
	B.23	0,866
	B.24	0,901
	B.25	0,883
	Normed $X^2 = 2,359$, Fiabilité structurelle = 0,925, Variance dérivée = 67,646%	CFI = 0,996 / GFI = 0,988, RMR = 0,014, RMSEA = 0,059
B. Leadership transformationnel (<i>Second- Order Factor Analysis</i>)	B.I. Charisme	0,942
	B.II. Considération individuelle	0,903
	B.III. Stimulation intellectuelle	0,923
	Fiabilité structurelle = 0,945 Variance dérivée = 85,157%	<i>In CFA models with three items, the model is exactly identified and, therefore, measures, like CFI, GFI etc., are not examined.</i>
C.I. Efficacité administrative	C.1	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.2	0,684
	C.3	0,864
	C.4	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.5	0,494
	C.6	0,812
	C.7	0,784
	C.8	0,855
	C.9	0,530
	C.10	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.11	0,586
	C.12	0,678
	Normed $X^2 = 3,435$ Fiabilité structurelle = 0,899 Variance dérivée = 50,527%	CFI = 0,970 / GFI = 0,954 RMR = 0,045 RMSEA = 0,080

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
C.II.I. Rôle pédagogique du directeur	C.13	0,609
	C.14	0,853
	C.15	0,828
	C.16	0,644
	Normed $X^2 = 2,940$ Fiabilité structurelle = 0,827 Variance dérivée = 54,970%	CFI = 0,993 / GFI = 0,993 RMR = 0,026 RMSEA = 0,071
C.II.II. Enseignement efficace	C.17	0,692
	C.18	0,678
	C.19	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.20	0,698
	C.21	0,723
	C.22	0,582
	C.23	0,690
	C.24	0,663
	C.25	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.26	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.27	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.28	0,677
	C.29	0,681
	C.30	0,626
	C.31	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
Normed $X^2 = 2,449$, Fiabilité structurelle = 0,891, Variance dérivée* = 45,168%, <i>*It is considered to be acceptable, since all other measures are within satisfactory levels</i>	CFI = 0,974 / GFI = 0,963 RMR = 0,018 RMSEA = 0,061	

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
C.II.III. Enseignant efficace	C.32	0,670
	C.33	0,687
	C.34	0,795
	C.35	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.36	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.37	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.38	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.39	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.40	0,628
	C.41	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.42	0,599
	C.43	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.44	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.45	0,629
	C.46	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.47	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.48	0,647
	C.49	0,685
	C.50	0,816
	C.51	0,593
	C.52	0,708
C.54	<i>déjà retiré de l' EFA</i>	
C.55	<i>déjà retiré de l' EFA</i>	
C.56	<i>déjà retiré de l' EFA</i>	
Normed $X^2 = 2,203$, fiabilité structurelle = 0,912, Variance dérivée* = 46,514% <i>*It is considered to be acceptable, since all other measures are within satisfactory levels</i>	CFI = 0,974 / GFI = 0,954 RMR = 0,018 RMSEA = 0,056	

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
C.II. Processus éducatif <i>(Second-Order Factor Analysis)</i>	C.II.I. Rôle pédagogique du directeur	0,348
	C.II.II. Enseignement efficace	0,868
	C.II.III. Enseignant efficace	0,944
	Fiabilité structurelle = 0,791, Variance dérivée = 58,855%	<i>In CFA models with three items, the model is exactly identified and, therefore, measures, like CFI, GFI etc., are not examined.</i>
C.III.I. Relations interpersonnelles entre le directeur et les enseignants	C.57	
	C.58	
	<i>Ce facteur ne comprend que deux questions Il n'est pas possible d'effectuer une analyse factorielle de validation avec deux questions (l'information n'est pas suffisante)</i>	

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
<p align="center">C.III.II.</p> <p>Facteurs qui entravent les relations interpersonnelles</p>	C.59	0,804
	C.60	0,979
	C.61	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.62	0,407
	C.63	0,377
	C.64	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.65	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	<p>Normed $X^2 = 0,705$, Fiabilité structurelle = 0,759, Variance dérivée* = 47,816%</p> <p><i>*It is considered to be acceptable, since all other measures are within satisfactory levels</i></p>	<p>CFI = 1,000 / GFI = 0,999 RMR = 0,008 RMSEA = 0,000</p>
<p align="center">C.III.III.</p> <p>Facteurs qui améliorent les relations interpersonnelles</p>	C.66	0,599
	C.67	0,789
	C.68	0,850
	C.69	0,825
	C.70	<i>déjà retiré de l' EFA</i>
	C.71	0,612
	C.72	0,656
	<p>Normed $X^2 = 2,850$ Fiabilité structurelle = 0,870 Variance dérivée=53,155%</p>	<p>CFI = 0,988/ GFI = 0,982 RMR = 0,013 RMSEA=0,069</p>

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
<p align="center">C.III.IV.</p> <p align="center">Manque de bonnes relations interpersonnelles</p>	C.73	0,481
	C.74	0,701
	C.75	0,962
	C.76	0,794
	C.77	0,494
	C.78	0,448
	<p align="center">Normed $X^2 = 2,457$</p> <p align="center">Fiabilité structurelle = 0,821</p> <p align="center">Variance dérivée = 45,390%</p> <p align="center"><i>*It is considered to be acceptable, since all other measures are within satisfactory levels</i></p>	<p align="center">CFI = 0,993 / GFI = 0,990</p> <p align="center">RMR = 0,032</p> <p align="center">RMSEA = 0,062</p>
<p align="center">C.III.V.</p> <p align="center">Effet des bonnes relations interpersonnelles</p>	C.79	0,767
	C.80	0,810
	C.81	0,767
	<p align="center">Fiabilité structurelle = 0,801</p> <p align="center">Variance dérivée = 57,442%</p>	<p align="center"><i>In CFA models with three items, the model is exactly identified and, therefore, measures, like CFI, GFI etc., are not examined.</i></p>

suite

Facteur	Variables déterminantes	Charges factorielles
C.III. Climat scolaire <i>(Second-Order Factor Analysis)</i>	II.I. Relations interpersonnelles entre le directeur et les enseignants	0,600
	III.II. Facteurs qui entravent les relations interpersonnelles	0,359
	C.III.III. Facteurs qui améliorent les relations interpersonnelles	0,748
	C.III.IV. Manque de bonnes relations interpersonnelles	0,528
	C.III.V. Effet des bonnes relations interpersonnelles	0,735
	Normed $X^2 = 1,486$, Fiabilité structurelle = 0,738, Variance dérivée* = 37,348% <i>*It is considered to be acceptable, since all other measures are within satisfactory levels</i>	CFI = 0,997 / GFI = 0,998 RMR = 0,008 RMSEA = 0,036
C. Ecole efficace <i>(Third-Order Factor Analysis)</i>	C.I. Efficacité administrative	0,514
	C.II. Processus éducatif	0,792
	C.III. Climat scolaire	0,782
	Normed $X^2 = 3,491$ Fiabilité structurelle = 0,744 Variance dérivée = 50,099%	CFI = 0,994 / GFI = 0,994 RMR = 0,021 RMSEA = 0,080

Tous les tests effectués pour ajuster les données au modèle proposé, ainsi que les tests sur la fiabilité des structures et la variance expliquée par les structures, ont donné des résultats satisfaisants, sous réserve des limites mentionnées dans la section précédente. Certains petits écarts se situent dans des limites acceptables.

Après avoir effectué le contrôle de validité de la structure factorielle de la recherche, chaque facteur a été défini comme la valeur moyenne des variables déterminantes (questions-items) qui le composent.

5.6. Méthode d'analyse des données

Afin de tester les 17 hypothèses de recherche, les analyses statistiques suivantes ont été utilisées :

α) Pour tester les deux premières hypothèses (H1, H2), des statistiques descriptives ont été utilisées (Descriptive statistics) pour organiser, classer, décrire, classer, résumer, analyser, présenter et interpréter les données numériques quantitatives (data). Plus précisément, les moyennes, les indices de tendance centrale, la moyenne arithmétique, la médiane, la valeur dominante et l'indice de dispersion, l'écart-type ont été calculés.

La valeur dominante (ou prédominante) ou le point de fréquence maximale (Mode) d'un ensemble de données est l'indicateur le plus simple et est définie comme la valeur ayant la fréquence la plus élevée. L'écart type est une mesure de l'importance de la différence entre les valeurs "en moyenne" et la moyenne de l'ensemble auquel elles appartiennent. L'écart-type nous indique la distance entre les valeurs de la distribution et la moyenne arithmétique, c'est-à-dire leur dispersion, plutôt que la distance entre la valeur la plus basse et la valeur la plus élevée de la distribution. Il indique leur variabilité, c'est-à-dire si leur valeur varie peu ou beaucoup. Ainsi, lorsque l'écart type est faible, cela signifie que les valeurs sont relativement stables et que leur variation n'est pas forte, tandis que lorsque l'écart type est élevé, cela indique que les valeurs changent rapidement. A ce stade, il convient de préciser que la valeur de l'écart-type ne nous indique pas le sens de la tendance mais plutôt l'ampleur de la variation des valeurs. En d'autres termes, l'écart-type est une mesure de la variabilité des valeurs autour de la moyenne. L'écart-type a toujours une valeur positive, mais il est souvent qualifié de "positif" s'il est supérieur à la moyenne, ou de "négatif" s'il est inférieur à la moyenne.

b) L'ANOVA à sens unique, l'analyse de corrélation et l'analyse de régression linéaire simple ont été utilisées pour tester les 15 autres hypothèses (H3-H17).

Plus précisément, pour la signification statistique de l'effet des données démographiques, de l'âge et du développement professionnel des enseignants sur leur efficacité en classe et leur efficacité d'enseignement (H3-H6), une ANOVA à sens unique a été utilisée.

L'analyse de variance à facteur unique vise à détecter s'il existe des différences entre les moyennes de plus de deux populations et constitue essentiellement une généralisation du test T.

Les conditions qui doivent être réunies pour que l'analyse de la variance soit applicable sont :

- La répartition des prix doit être normale
- Les échantillons doivent être représentatifs et les observations doivent être indépendantes les unes des autres.
- Les populations à partir desquelles les échantillons ont été sélectionnés doivent avoir la même variance (Dimitriadis, 2016).

Dans le cas où l'égalité des variances est violée, la correction de Brown-Forsythe est utilisée (Field, 2009). Si la normalité ne se vérifie pas selon l'une des méthodes susmentionnées, comme le test de Kolmogorov-Smirnov ou le théorème de la limite centrale, on applique le test non paramétrique correspondant de Kruskal-Wallis, qui examine l'éventuelle différence statistiquement significative entre les médianes de la population (Roussos & Tsaousis, 2011). Il convient de noter que dans l'analyse de la variance, il est possible d'effectuer des tests par paire avec une certaine correction, afin d'éviter d'augmenter l'erreur et de trouver exactement où se situe la différence statistiquement significative, dans le cas qui a résulté du test. Dans le cas où les variances de la population peuvent être considérées comme égales, la méthode de Tukey est utilisée pour les tests par paire (post hoc), tandis que lorsque l'homoscédasticité (égalité des variances) est violée, la méthode de GamesHowell est appliquée.

Une analyse de corrélation (correlation analysis) et une analyse de régression linéaire simple (linear regression analysis) ont été utilisées pour étudier les corrélations possibles entre les dimensions du leadership transformationnel et les dimensions de l'école efficace.

Le coefficient de corrélation de Pearson r a été utilisé pour tester la relation entre les variables. Il s'agit d'une mesure numérique ou d'un indicateur de l'ampleur de la corrélation entre deux ensembles de valeurs. Il est compris entre +1,00 et -1,00, avec une valeur de 0,00.

Le signe "+" indique une corrélation positive, c'est-à-dire que les valeurs d'une variable augmentent lorsque les valeurs de l'autre augmentent. Si le signe est "-", cela signifie une corrélation négative, c'est-à-dire que les valeurs d'une variable augmentent lorsque les valeurs de l'autre diminuent.

La valeur de +1,00 signifie une corrélation parfaite entre les deux variables. En d'autres termes, si l'on réalise le graphique de dispersion des deux variables, on observera que tous les points sont placés sur une ligne droite.

Une valeur de 0,00 signifie que les points du graphique de dispersion sont distribués de manière aléatoire autour de n'importe quelle ligne tracée ou arrangée pour approcher une courbe.

Enfin, un coefficient de Pearson de $r=-0,50$ signifie qu'il existe une relation linéaire négative modérée entre les deux variables, tandis que si $r=+0,50$ signifie qu'il existe une relation linéaire positive modérée entre ces deux variables.

En particulier, comme cela a été mentionné ci-dessus, nous avons les cas suivants :

- Si $|r| \leq 0,30$, il n'y a pas de corrélation linéaire
- Si $0,3 < |r| \leq 0,50$, faible corrélation linéaire
- Si $0,50 < |r| \leq 0,70$, corrélation linéaire modérée
- Si $0,70 < |r| \leq 0,80$, forte corrélation linéaire
- Si $|r| \geq 0,80$, corrélation linéaire très forte
- Si $|r| = 1,00$, corrélation linéaire parfaite

Par conséquent, étant donné que le coefficient de corrélation de Pearson est généralement basé sur un échantillon de données, une déclaration sur la signification statistique de ce coefficient doit être rapportée.

La signification statistique est une valeur qui indique la probabilité d'obtenir un coefficient particulier dans un échantillon de données s'il n'existe aucune corrélation ($r=0,00$) dans l'ensemble d'où provient cet échantillon.

La signification statistique est donnée sous la forme d'une valeur exacte ou de l'un des niveaux conventionnels de signification critique, et les valeurs 0,05 et 0,01 sont données à titre d'exemple.

Pour étudier le pourcentage de la variance des dimensions de l'école efficace qui pourrait être expliqué par les dimensions du leadership transformationnel, une analyse de régression linéaire simple a été utilisée. Les valeurs significatives pour l'interprétation des effets sont :

- Le carré du coefficient de corrélation de la régression (R^2 et R^2 ajusté), montrant le pourcentage de la variance de la variable dépendante expliquée par la variable indépendante.
- La valeur F indiquant si le modèle est statistiquement significatif.
- Le coefficient b normalisé et la valeur du coefficient t pour chacune des variables indépendantes. Ces valeurs déterminent quelle(s) variable(s) indépendante(s) présente(nt) la corrélation la plus forte et statistiquement significative avec la variable dépendante (Loukaidis, 2011).

CHAPITRE 6

LES RESULTATS

Ce chapitre présente et décrit les résultats qui ont émergé de l'analyse des données en fonction du cadre conceptuel de la recherche. Un test des hypothèses de recherche est également effectué et les tableaux et graphiques pertinents résultant de l'analyse statistique des réponses sont présentés.

6.1. La vérification des conditions moyennes

Afin de déterminer l'existence de différences statistiquement significatives entre les moyennes des réponses données, un test des moyennes a été effectué en utilisant l'analyse de variance Anova à sens unique. Plus précisément, les questions suivantes ont été utilisées comme critères de contrôle :

(a) Pays, (b1) Sexe (Grèce), (b2) Sexe (France), (c1) Âge (Grèce), (c2) Âge (France), (d1) Années de service (Grèce), (d2) Années de service (France), (e1) Études complémentaires (Grèce), (e2) Études complémentaires (France), (f1) Type d'école (Grèce), (f2) Type d'école (France). La moyenne et les écarts types (Mean) ont été calculés (Std.deviation).

Les tableaux (11 à 15) ci-dessus énumèrent toutes les différences statistiquement significatives dans les différents facteurs de recherche par rapport aux critères fixés.

Les résultats analytiques de cette analyse sont présentés à l'annexe 6 (comparaison des moyennes, ANOVA). Enfin, il convient de noter qu'une échelle de Likert en cinq points (1=fortement en désaccord à 5=fortement à accord) a été utilisée pour mesurer chaque facteur, et qu'un niveau de confiance de 95% a été pris pour l'analyse (c'est-à-dire, Sig.<0,05).

Tableau 11: Des différences statistiquement importantes (par pays)

Facteur	Pays	N	Mean	SD	Sig.
B.I. Le charisme	Grèce	239	3,75828	,904321	0,000
	France	147	3,25382	,920517	
	Total	386	3,56617	,941830	
B.II. La considération individuelle	Grèce	239	3,62970	,937683	0,000
	France	147	2,83446	1,025257	
	Total	386	3,32685	1,044826	
B.III. La stimulation intellectuelle	Grèce	239	3,70503	,961949	0,000
	France	147	3,25059	,921043	
	Total	386	3,53196	,970853	
B. Leadership transformationnel	Grèce	239	3,69769	,889887	0,000
	France	147	3,11299	,897008	
	Total	386	3,47502	,935676	
C.I. L'efficacité administrative.	Grèce	239	3,62252	,781425	0,000
	France	147	3,02723	,755235	
	Total	386	3,39582	,823137	
C.II.I. Le rôle pédagogique du chef d'établissement	Grèce	239	3,85669	,825421	0,000
	France	147	3,32483	,921776	
	Total	386	3,65415	,900149	
C.II.II. L'enseignement efficace	Grèce	239	4,07531	,537909	0,010
	France	147	4,21701	,495234	
	Total	386	4,12927	,525948	

suite

Facteur	Pays	N	Mean	SD	Sig
C.II. Processus éducatif	Grèce	239	4,06277	,517253	0,009
	France	147	3,92101	,509184	
	Total	386	4,00879	,518137	
C.III.I. Relations interpersonnelles entre le chef d'établissement et les enseignants	Grèce	239	4,51255	,651315	0,000
	France	147	4,03401	,755482	
	Total	386	4,33031	,729945	
C.III.II. Facteurs qui détériorent les relations interpersonnelles	Grèce	239	3,78556	,769898	0,000
	France	147	2,90476	,936939	
	Total	386	3,45013	,939539	
C.III.IV. Le manque de bonnes relations interpersonnelles	Grèce	239	4,06695	,679938	0,000
	France	147	3,52607	,835520	
	Total	386	3,86096	,787203	
C.III.V. Effets de bonnes relations interpersonnelles	Grèce	239	4,51605	,578659	0,000
	France	147	4,28345	,668223	
	Total	386	4,42747	,623793	
C.III. Le climat scolaire	Grèce	239	4,26046	,461625	0,000
	France	147	3,81973	,508876	
	Total	386	4,09262	,525219	
C. Ecole efficace	Grèce	239	3,98192	,500525	0,000
	France	147	3,58933	,484096	
	Total	386	3,83241	,529318	

Par pays

Le tableau ci-dessus permet de conclure que les moyennes de l'échantillon grec sont généralement plus élevées que celles de l'échantillon français, pour tous les sous-facteurs à l'exception du sous-facteur "enseignement efficace", qui présente une moyenne légèrement supérieure pour les enseignants français. Ainsi, la comparaison a montré que les enseignants grecs perçoivent leur directeur comme un leader charismatique, qui fournit de la considération individuelle et de la stimulation intellectuelle dans une plus grande mesure que les directeurs des enseignants français. La plus grande différence est notée dans le facteur "considération individuelle" ($3,6 \pm 0,9$ et $2,8 \pm$ respectivement pour les Grecs et les Français). Il y a également une grande différence dans les moyennes du sous-facteur "facteurs qui détériorent les relations interpersonnelles" ($3,7 \pm 0,76$ et $2,9 \pm 0,93$), ce qui indique les différentes opinions des enseignants grecs et français sur les facteurs qui détériorent leurs relations interpersonnelles. Les opinions des deux échantillons semblent converger sur le sous-facteur "enseignement efficace", l'échantillon français ayant une moyenne légèrement supérieure à celle de l'échantillon grec correspondant ($4,0 \pm 0,53$ et $4,2 \pm 0,49$). C'est-à-dire que les enseignants des deux pays considèrent qu'ils enseignent très efficacement, avec une petite avance pour les enseignants français. On observe également une très faible différence de moyennes dans le facteur "processus éducatif" ($4,0 \pm 0,51$ et $3,92 \pm 0,50$).

Tableau 12: Différences statistiquement significatives (par sexe)

Facteur	Sexe (Grèce)	N	Mean	SD	Sig.
B.I. Le charisme	Homme	95	3,96031	,825172	0,005
	Femme	144	3,62500	,931931	
	Total	239	3,75828	,904321	
B.II. La considération individuelle	Homme	95	3,84733	,857689	0,003
	Femme	144	3,48613	,963112	
	Total	239	3,62970	,937683	
B.III. La stimulation intellectuelle	Homme	95	3,95962	,819639	0,001
	Femme	144	3,53706	1,013415	
	Total	239	3,70503	,961949	
B. Leadership transformationnel	Homme	95	3,92247	,787101	0,001
	Femme	144	3,54940	,924679	
	Total	239	3,69769	,889887	
C.II.III. L'enseignant efficace	Homme	95	4,37981	,439093	0,003
	Femme	144	4,17476	,569996	
	Total	239	4,25627	,530538	
C.II. Processus éducatif	Homme	95	4,15083	,462605	0,032
	Femme	144	4,00468	,544125	
	Total	239	4,06277	,517253	
C.III.IV. Le manque de bonnes relations interpersonnelles	Homme	95	3,90349	,772773	0,002
	Femme	144	4,17478	,589440	
	Total	239	4,06695	,679938	

suite

Facteur	Sexe (Grèce)	N	Mean	SD	Sig
C.III.V. Effets de bonnes relations interpersonnelles	Homme	95	4,37897	,588731	0,003
	Femme	144	4,60649	,555642	
	Total	239	4,51605	,578659	
C.III. Le climat scolaire	Homme	95	4,18443	,424132	0,038
	Femme	144	4,31062	,479629	
	Total	239	4,26046	,461625	
	Sexe (France)	N	Mean	SD	Sig.
Nous n'avons trouvé aucune différence statistiquement importante par rapport au sexe.					

Par sexe

Dans l'échantillon grec, des différences significatives ont été trouvées, par sexe, dans les moyennes des facteurs: charisme, considération individuelle, stimulation intellectuelle, enseignant efficace, leadership transformationnel, processus éducatif, manque de bonnes relations interpersonnelles, conséquences des bonnes relations interpersonnelles et climat scolaire, dans le tableau 12.

On observe que les enseignants masculins font preuve de "leadership transformationnel" ($3,9 \pm 0,78$ et $3,5 \pm 0,92$), ce qui indique qu'ils croient, dans une plus large mesure que leurs collègues féminines, que leur directeur d'école pratique le leadership transformationnel.

Ils semblent également s'évaluer de manière plus indulgente que les femmes quant à leur efficacité en classe ($4,3 \pm 0,43$ et $4,1 \pm 0,56$).

Dans l'échantillon français, aucune différence statistiquement significative entre les sexes n'a été observée pour les facteurs de recherche.

Par age

En ce qui concerne l'âge et les moyennes des facteurs : *charisme, considération individuelle, leadership transformationnel, efficacité administrative, facteurs qui détériorent les relations interpersonnelles*, des différences statistiquement significatives ont été trouvées dans l'échantillon grec. Plus précisément, les groupes d'âge 31-40, 41-50, 51-60 ont des scores moyens plus élevés pour les facteurs de leadership transformationnel que les groupes <30 et >61. La moyenne la plus élevée a été observée pour le groupe d'âge 51-60 ans et les facteurs charisme et leadership transformationnel ($3,89 \pm ,82$ et $3,82 \pm ,82$ respectivement). Autrement dit, les enseignants grecs âgés de 51 à 60 ans croient, dans une plus large mesure que les autres groupes d'âge, que leurs directeurs d'école ont du charisme et pratiquent un leadership transformationnel. Une moyenne élevée a également été observée dans le groupe des 31-40 ans pour les facteurs qui détériorent les relations interpersonnelles ($4,1 \pm ,83$).

Dans l'échantillon français, des différences statistiquement significatives par âge ont été trouvées pour les facteurs : efficacité administrative et facteurs qui détériorent les relations interpersonnelles. Ainsi, les enseignants français âgés de 31 à 40 ans perçoivent en moyenne ($3,1 \pm ,78$) que l'administration de l'école est efficace, par rapport à la tranche d'âge correspondante de leurs collègues grecs qui ont une moyenne plus élevée pour ce facteur ($3,7 \pm ,82$).

Tableau 13: Différences statistiquement significatives (par âge)

Facteur	Age (Grèce)	N	Mean	SD	Sig.
B.I. Le charisme	<30	1	2,38500	.	0,024
	31-40	40	3,73850	,994827	
	41-50	95	3,69149	,891375	
	51-60	98	3,89557	,826368	
	>61	5	2,76920	1,229498	
	Total	239	3,75828	,904321	
Facteur	Age (Grèce)	N	Mean	SD	Sig
B.II. La consideration individuelle	<30	1	1,50000	.	0,024
	31-40	40	3,58335	,907437	
	41-50	95	3,54737	,967155	
	51-60	98	3,79081	,861656	
	>61	5	2,83320	1,247141	
	Total	239	3,62970	,937683	

suite

Facteur	Age (Grèce)	N	Mean	SD	Sig.
B. Leadership transformationnel	<30	1	1,96200	.	0,024
	31-40	40	3,68505	,916130	
	41-50	95	3,63224	,898929	
	51-60	98	3,82069	,829912	
	>61	5	2,97860	1,170175	
	Total	239	3,69769	,889887	
C.I. L'efficacité administrative	<30	1	2,55600	.	0,024
	31-40	40	3,76390	,828104	
	41-50	95	3,50175	,743045	
	51-60	98	3,72341	,775801	
	>61	5	3,02220	,738639	
	Total	239	3,62252	,781425	
C.III.II. Facteurs qui détériorent les relations interpersonnelles	<30	1	3,75000	.	0,024
	31-40	40	4,13125	,832026	
	41-50	95	3,76053	,703256	
	51-60	98	3,66327	,763286	
	>61	5	3,90000	1,083974	
	Total	239	3,78556	,769898	
Facteur	Age (France)	N	Mean	SD	Sig
C.I. L'efficacité administrative.	<30	3	3,51867	,570160	0,023
	31-40	28	3,16271	,783653	
	41-50	69	3,08538	,678284	
	51-60	38	2,95318	,783435	
	>61	9	2,30878	,845897	
	Total	147	3,02723	,755235	
C.III.II. Facteurs qui détériorent les relations interpersonnelles	<30	3	3,91667	1,46486	0,023
	31-40	28	3,01786	,659435	
	41-50	69	3,01449	,893074	
	51-60	38	2,52632	1,06503	
	>61	9	2,97222	,878959	
	Total	147	2,90476	,936939	

Tableau 14: Différences statistiquement significatives (en fonction des années de service)

Facteur	Nombre d'années de service (Grèce)	N	Mean	SD	Sig.
Aucune différence statistiquement significative n'a été constatée en fonction des années de service.					
Facteur	Nombre d'années d'expérience (France)	N	Mean	SD	Sig.
B.II. La considération individuelle	0-5	3	3,77767	1,182284	0,044
	6-10	12	2,37500	,829229	
	11-15	27	2,93826	1,034779	
	16-20	28	3,02979	,981408	
	21-25	39	3,00849	,903141	
	>26	38	2,50882	1,121004	
	Total	147	2,83446	1,025257	
C.I. L'efficacité administrative	0-5	3	3,51867	,570160	0,037
	6-10	12	2,78700	,674149	
	11-15	27	3,18522	,759861	
	16-20	28	3,03179	,621783	
	21-25	39	3,22510	,751164	
	>26	38	2,74561	,807087	
	Total	147	3,02723	,755235	

suite

Facteur	Nombre d'années d'expérience (France)	N	Mean	SD	Sig.
C.II.I. Le rôle pédagogique du chef d'établissement	0-5	3	3,83333	,803638	0,006
	6-10	12	2,95833	,915978	
	11-15	27	3,54630	,802751	
	16-20	28	3,57143	,795989	
	21-25	39	3,48718	,754261	
	>26	38	2,89474	1,097650	
	Total	147	3,32483	,921776	

Années de service

Sur la base des années de service, aucune différence statistiquement significative n'a été observée pour les enseignants grecs en termes de facteur. En revanche, pour l'échantillon français, les comparaisons ont montré que les enseignants ayant entre 11 et 25 ans d'expérience croient largement que leur directeur offre un suivi personnalisé, qu'il pratique une gestion efficace et qu'il a un rôle pédagogique en plus d'un rôle administratif. La moyenne de ces facteurs diminue lorsque l'ancienneté dépasse 26 ans, probablement parce qu'une plus longue expérience rend les enseignants plus exigeants et plus stricts dans leur jugement.

Tableau 15: Différences statistiquement significatives (sur la base d'études supplémentaires)

Facteur	Etudes supplémentaires (Grèce)	N	Mean	SD	Sig.
B.I. Le charisme	Licence	19	3,60732	,755422	0,030
	Master	77	3,58640	,990641	
	PhD	13	3,43185	1,239694	
	Un autre diplôme	89	3,98445	,776857	
	Rien	41	3,76359	,859973	
	Total	239	3,75828	,904321	
C.I. •l'efficacité administrative	Licence	19	3,53800	,832464	0,004
	Master	77	3,37952	,809206	
	PhD	13	3,59823	,710813	
	Un autre diplôme	89	3,84520	,706828	
	Rien	41	3,64239	,773646	
	Total	239	3,62252	,781425	
C.II.I. Le rôle pédagogique du chef d'établissement	Licence	19	3,90789	,817391	0,006
	Master	77	3,59091	,860222	
	PhD	13	3,71154	,945638	
	Un autre diplôme	89	4,05899	,732778	
	Rien	41	3,93902	,809669	
	Total	239	3,85669	,825421	
Facteur	Etudes supplémentaires (France)	N	Mean	SD	Sig.
Aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée sur la base d'études supplémentaires.					

Etudes supplémentaires

Des différences statistiquement significatives ont été observées sur la base des études supplémentaires des enseignants grecs, en ce qui concerne les facteurs : charisme, efficacité administrative et rôle pédagogique du directeur. En particulier, les titulaires de doctorat croient dans une moindre mesure (mean = 3,4) que les autres groupes que leur directeur est un leader charismatique. Leurs réponses présentent également un écart important ($\text{std} \pm 1,2$). Ceux qui ont une formation simple considèrent que l'efficacité administrative dans leur école est élevée (mean=3,8), par rapport aux autres groupes d'études supplémentaires. En outre, ceux qui détiennent un second diplôme et ceux qui ont reçu une formation ont des scores moyens plus élevés sur le rôle pédagogique du directeur (3,9 et 4,0 respectivement), ce qui indique qu'ils croient que leur directeur a un rôle pédagogique fort. Aucune différence statistiquement significative n'a été constatée dans l'échantillon français sur la base d'études supplémentaires.

6.2. Contrôle de cas

Cette section détaille la vérification des hypothèses de recherche. Pour répondre aux deux premières hypothèses, des statistiques descriptives ont été utilisées pour organiser, classer, décrire, classifier, résumer, analyser, présenter et interpréter les données numériques quantitatives. L'objectif principal des statistiques descriptives était de présenter les valeurs de l'échantillon de manière à permettre une première interprétation des résultats et à détecter certaines caractéristiques particulières des valeurs de l'échantillon (et donc probablement de la population), qui seront étudiées en détail par la suite.

Le contrôle des cas est donc structuré comme suit :

H1: Les directeurs des unités scolaires du secondaire présentent des caractéristiques et des comportements du leadership transformationnel.

Grèce

Dans l'échantillon grec, les réponses des enseignants montrent que le directeur d'école grec, dans l'enseignement secondaire, présente des attitudes transformationnelles à un degré assez élevé, puisque sur l'échelle à cinq points du questionnaire, la moyenne est de 3,69 et la valeur prédominante de 5.

Tableau 16: Statistiques sur le facteur Leadership Transformationnel - Grèce

Statistics								
	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Minimum	Maximum
	Valid	Missing						
B. Leadership transformationnel	239	0	3,69769	3,79500	5,000	,889887	1,103	5,000

Plus précisément, selon l'opinion des enseignants, les directeurs d'école ont de la confiance et de l'estime de soi ($M=4.09$, $SD=0.9$), des compétences en communication ($M=3.84$, $SD=0.9$) et des valeurs morales ($M=4.06$, $SD=0.9$). Il ne fait donc aucun doute que les enseignants pensent que leur directeur possède en grande partie les composantes clés du charisme.

Pour le sous-facteur considération individuelle, les questions : "*le/la directeur/trice fournit le soutien et l'orientation nécessaires, en particulier pour les plus jeunes?*" et "*il/elle me traite, par rapport aux autres, comme une personne ayant des besoins, des capacités et des ambitions différents?*" reçoivent la moyenne la plus élevée ($M=3.75$, $SD=1.0$) et respectivement la plus basse ($M=3.41$, $SD=1.1$), ce qui révèle que oui, les enseignants bénéficient du soutien et des conseils du directeur, mais pas de la considération individuelle requise. Des moyennes élevées ont également été observées dans l'énoncé "*il/elle comprend les sentiments des enseignants et se soucie d'eux*", ($M=3.68$, $SD=1.02$) et "*le/la directeur/trice encourage et facilite mon développement professionnel*" ($M=3.62$, $SD=1.09$). Ainsi, selon les enseignants grecs, le directeur d'école dans l'enseignement secondaire a, entre autres, de l'empathie, puisqu'il comprend et se soucie des enseignants. En outre, il encourage et soutient, entre autres, leur développement professionnel.

Concernant le troisième sous-facteur de MH, la stimulation intellectuelle, l'analyse a montré que l'innovation caractérise les idées et les pratiques adoptées par le directeur ($M=3.86$, $SD=1.0$) mais pas tellement la vision et les attentes élevées de l'école ($M=3.44$, $SD=1.0$).

France

L'analyse de l'échantillon français a révélé que, selon les perceptions des enseignants, les directeurs d'écoles secondaires appliquent les comportements MH à un degré modéré, puisque sur l'échelle à cinq points du questionnaire, la moyenne est de 3,11

Tableau 17: Données statistiques: Leadership transformationnel - France

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Minimum	Maximum
	Valid	Missing						
B. Leadership transformationnel	147	0	3,11299	3,15400	3,385 ^a	,897008	1,000	4,889

Les questions qui ont montré les moyennes les plus élevées correspondent aux sous-facteurs: *charisme* et *stimulation intellectuelle* du sous-facteur *leadership transformationnel*. Ainsi, les directeurs français semblent avoir de la confiance en eux, de l'estime de soi (M=3.87, SD=1.0), des valeurs morales (M=3.74, SD=1.1) et parviennent à gagner le respect des enseignants de leur école. De plus, ils ont une attitude positive envers les nouvelles idées et pratiques (M=3.78, SD=1.0) et encouragent les enseignants à participer à des actions innovantes (M=3.54, SD=1). Cependant, les enseignants français ne peuvent pas confier leurs problèmes personnels à leur chef d'établissement. Par conséquent, la question "Puis-je faire confiance à mon directeur/trice pour un problème personnel grave", qui est un indicateur de la considération individuelle du directeur, a la moyenne la plus basse (M=2.12, SD=1.3). Les énoncés "*le directeur comprend et se préoccupe des sentiments des enseignants*" (M=2,99, ET=1,182) et "*le directeur encourage et facilite mon développement professionnel*" (M=2,89, ET=1,272) ont également des moyennes modérées.

En conclusion, cette hypothèse de recherche est confirmée par l'échantillon grec qui présente des taux assez élevés de comportements transformationnels, tandis que l'échantillon français présente des taux modérés.

H2: Les directeurs des unités scolaires du secondaire ont également un rôle pédagogique.

Grèce

L'enquête a montré que les directeurs d'école grecs ont un niveau satisfaisant de rôle pédagogique: moyenne=3,85, sd=0,82, mode=4 (tableau 18). L'échelle des questions du facteur "rôle pédagogique du directeur" évaluait les attitudes et les pratiques sur une échelle de cinq points allant de "pas du tout" à "beaucoup". Plus précisément, les questions C.13, C14, C15, C16, font référence au sous-facteur "rôle pédagogique du directeur" du facteur "école efficace". Les moyennes varient de 3,38 à 4,48, avec un mode 4 et 5 et un écart-type avec des limites de valeur (0,697-1,206).

Tableau 18: Grèce - Moyenne et écart-type du facteur "rôle pédagogique du directeur"

	N		Mean	Mode	Std. Deviation
	Valid	Missing			
C.II.I. Le rôle pédagogique du chef d'établissement	239	0	3,85669	4,000	,825421

Plus précisément, à la question C.13 "*Permettre aux enseignants d'être autonomes dans l'organisation de leur enseignement*", la moyenne la plus élevée de 4,48, avec le mode 5 et le Sd le plus bas=0,697 a été observée. Il ne fait aucun doute que les directeurs d'école grecs accordent une autonomie à l'enseignant en matière d'enseignement. Au contraire, la question C.16 "*Organise des réunions sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage*" reçoit la moyenne la plus basse de 3,38. Cela révèle une réalité dans les écoles grecques: les réunions des associations d'enseignants portent souvent sur l'organisation et la conduite des élèves et rarement sur l'enseignement et les performances.

Tableau 19: Grèce - Données statistiques "Le rôle pédagogique du directeur"

		C.13. Permettre aux enseignants d'être autonomes dans l'organisation de leur enseignement	C.14. Favoriser un environnement d'apprentissage et veiller à ce que les objectifs de l'école soient fermes et clairs	C.15. Soutenir les enseignants confrontés à des problèmes d'enseignement	C.16. Organiser des réunions sur des résultats de l'enseignement et de l'apprentissage
N	Valid	239	239	239	239
	Missing	0	0	0	0
Mean		4,48	3,80	3,77	3,38
Mode		5	4	4	4
Std. Deviation		,697	1,054	1,069	1,206

France

Pour l'échantillon français, les résultats montrent que les directeurs français ont également un degré satisfaisant de rôle pédagogique avec une moyenne=3.32, sd=0.92 mode=3. Par rapport aux résultats grecs, les critères statistiques sont significativement plus faibles, ce qui indique l'incertitude des enseignants français quant au rôle pédagogique de leur directeur.

Tableau 20: France - Moyenne et écart-type du facteur "rôle pédagogique du directeur"

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Minimum	Maximum
	Valid	Missing						
C.II.I. Le rôle pédagogique du chef d'établissement	147	0	3,32483	3,25000	3,000	,921776	1,000	5,000

Plus précisément, les questions se référant à ce facteur présentent des moyennes allant de 3,12 à 3,69, avec des écarts types de 1,082 à 1,289 et des modes 3 et 4. Comme dans les résultats grecs, la question "permet l'autonomie des enseignants pour organiser leur enseignement" (3.69 ± 1.128) présente la moyenne la plus élevée, tandis que la question "soutient les enseignants qui rencontrent des problèmes d'enseignement" (3.12 ± 1.221) présente la moyenne la plus basse. Ainsi, cela démontre les attitudes et les pratiques des directeurs d'école français qui donnent aux enseignants suffisamment d'autonomie pour leur enseignement, mais pas le soutien nécessaire pour les problèmes qui surviennent dans la classe.

En conclusion, cette hypothèse de recherche est vérifiée.

Tableau 21: France: Données statistiques "Le rôle pédagogique du chef d'établissement"

Le rôle pédagogique du chef d'établissement					
		C.13. Permettre aux enseignants l'autonomie pour organiser leur enseignement	C.14. Promouvoir un environnement d'apprentissage et veiller à ce que les objectifs de l'école soient fermes et clairs	C.15. Soutenir les enseignants qui rencontrent des problèmes d'enseignement	C.16. Organiser des réunions sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage
N	Valid	147	147	147	147
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,69	3,34	3,12	3,15
Mode		4	3	3	4
Std. Deviation		1,128	1,082	1,221	1,289
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

H3: Le charisme du manager peut prédire son efficacité administrative.

Grèce

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution du charisme dans la prédiction de l'efficacité managériale (Tableau 22).

Tableau 22: Grèce–Résultats de la régression du charisme du directeur en relation avec l'efficacité administrative

Facteur prédictif de l'efficacité administrative du directeur			
	β	t	p
Charisme	0,644	17,203	0,000

Note N=239, R=0,77, R square=0,593, F=345,221 p<0,000

55% de la variance de l'efficacité administrative, un facteur de l'école efficace, est expliquée par le charisme du directeur, un facteur du leadership transformationnel.

France

Pour déterminer quel pourcentage de la variance de l'efficacité administrative est expliqué par la variable indépendante (le charisme), une analyse de régression linéaire a été réalisée. Les résultats montrent que 38 % de la variance de l'efficacité administrative est expliquée par la variance du charisme (tableau 23).

Tableau 23: France-Résultats de la régression du charisme du directeur en relation avec l'efficacité administrative

Facteur prédictif de l'efficacité administrative du directeur			
	β	t	p
Charisme	0,506	9,420	0,000

Note N=147, R=0,683, R square=0,467, F=126,997 p<0,000

En conclusion, dans les deux pays, le charisme du directeur d'école dans l'enseignement secondaire peut prédire dans une mesure significative, 55% pour la Grèce et 38% pour la France, l'efficacité administrative du directeur d'école, donc cette hypothèse de recherche est confirmée.

H4: Le charisme du directeur peut prédire son rôle pédagogique

Grèce

Pour déterminer quel pourcentage de la variance de l'efficacité administrative est expliqué par la variable indépendante (le charisme), une analyse de régression linéaire a été réalisée. Les résultats montrent que 59,3 % de la variance de l'efficacité administrative est expliquée par la variance du charisme (tableau 24).

Tableau 24: Grèce – Résultats de la régression du charisme du directeur par rapport à son rôle pédagogique

Facteur prédictif du rôle pédagogique du directeur			
	β	t	p
Charisme	0,703	18,580	0,000

Note N=239, R=0,77, R square=0,593, F=345,221 p<0,000

France

Afin de déterminer quel pourcentage de la variance du rôle pédagogique du directeur est expliqué par la variable indépendante (le charisme), une analyse de régression linéaire a été réalisée. Les résultats montrent que 46,7 % de la variance du rôle pédagogique est expliquée par la variance du charisme (Tableau 25).

Tableau 25: France -Résultats de régression linéaire du charisme du directeur par rapport à son rôle pédagogique

Facteur prédictif du rôle pédagogique du chef d'établissement			
	β	t	p
Charisme	0,683	11,269	0,000

Note N=147, R=0,683, R square=0,467, F=126,997 p<0,000

En conclusion, dans les deux pays, le charisme du directeur d'école dans l'enseignement secondaire peut prédire dans une large mesure, 59,3% pour la Grèce et 46,7% pour la France, son rôle pédagogique. Par conséquent, cette hypothèse de recherche est confirmée à un degré satisfaisant.

H5: Le charisme du directeur est positivement lié à l'efficacité de l'enseignement des enseignants.

Grèce

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, le charisme du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et l'enseignement efficace de l'enseignant, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur charisme et le facteur enseignement efficace, $r=0.336$, $p<0.01$ (Tableau 26).

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution du charisme dans la prédiction de l'efficacité de l'enseignement des enseignants. Les résultats montrent que le charisme du directeur contribue de manière statistiquement significative à prédire l'efficacité de l'enseignement des enseignants (tableau 27).

11,3% de la variance de l'enseignement efficace est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, le charisme. La partie restante de la variance de "l'enseignement efficace" qui n'est pas expliquée (ne peut être prédite) par "charisme" est la somme résiduelle des carrés (=88,7%). (Residual Sum of Squares)

Tableau 26: Grèce –Résultats d'une analyse de corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité de l'enseignement des enseignants

Analyse de corrélation			
		B.I. Le charisme	C.II.II. L'enseignement efficace
B.I. Le charisme	Pearson Correlation	1	,336**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	239	239
C.II.II. L'enseignement efficace	Pearson Correlation	,336**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	239	239
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Tableau 27: Grèce - Résultats de la régression du charisme par rapport à l'efficacité de l'enseignement des enseignants

Facteur prédictif de l'enseignement efficace des enseignants			
	β	t	p
Charisme	0,2	5,489	0,000

Note N=239, R=0,336, R square=0,113, F=30,130 p<0,000

France

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, le charisme du directeur, un indicateur du leadership transformationnel, et l'enseignement efficace de l'enseignant, un indicateur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur charisme et le facteur enseignement efficace, $r=0,28$, $p<0,01$ (Tableau 28).

Tableau 28: France-Résultats de l'analyse de corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité de l'enseignement des enseignants

Analyse de corrélation			
		B.I. Le charisme	C.II.II. L'enseignement efficace
B.I. Le charisme	Pearson Correlation	1	,280**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	147	147
C.II.II. L'enseignement efficace	Pearson Correlation	,280**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	147	147

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution du charisme dans la prédiction de l'efficacité de l'enseignement des enseignants. Les résultats montrent que le charisme du directeur contribue de manière statistiquement significative à prédire l'efficacité de l'enseignement des enseignants (tableau 29).

7,9% de la variance de l'enseignement efficace est expliquée par la variance de la dimension MH, le charisme. La partie restante de la variance de "l'enseignement efficace" qui n'est pas expliquée (ne peut être prédite) par "le charisme" est la somme résiduelle des carrés (=92,1%). Residual Sum of Squares.

Tableau 29: France-Résultats de la régression du charisme par rapport à l'efficacité de l'enseignement des enseignants

Facteur prédictif de l'enseignement efficace des enseignants			
	β	t	p
Charisme	0,151	3,515	0,001

Note N=147, R=0,280, R square=0,079, F=12,354, p<0,000

En conclusion, dans les deux pays, le charisme du chef d'établissement dans l'enseignement secondaire est positivement corrélé avec l'efficacité pédagogique de l'enseignant, $r=0.336$ pour la Grèce et $r=0.28$ pour la France. Par conséquent, cette hypothèse de recherche est confirmée.

H6: Le charisme du directeur est positivement lié à l'efficacité des enseignants en classe

Grèce

Tableau 30: Grèce-Résultats d'une analyse de corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité des enseignants en classe

Analyse de corrélation			
		B.I. Le charisme	C.II.III. L'enseignant efficace
B.I. Le charisme	Pearson Correlation	1	,317**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	239	239
C.II.III. L'enseignant efficace	Pearson Correlation	,317**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	239	239

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué pour tester cette hypothèse de recherche. Les corrélations possibles entre les deux facteurs, le charisme du principal, un sous-facteur du leadership transformationnel et l'efficacité de l'enseignant en classe, un sous-facteur de l'école efficace ont été étudiées. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur charisme et le facteur enseignement efficace, $r=0.317$, $p<0.01$ (Tableau 30).

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution du charisme du principal dans la prédiction de l'efficacité des enseignants en classe. Les résultats montrent que le charisme du principal contribue de manière statistiquement significative à prédire l'efficacité des enseignants en classe (tableau 31). 10% de la variance de l'enseignement efficace a été expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, le charisme.

Tableau 31: Grèce–Résultats de la régression du charisme par rapport à l’enseignement efficace des enseignants

Facteur prédictif de l’enseignement efficace des enseignants			
	β	t	p
Charisme	0,186	5,141	0,000

Note N=239, R=0,317, R square=0, 10, F=26,427, p<0,000

France

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs que sont le charisme du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel, et l'efficacité de l'enseignant en classe, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur charisme et le facteur enseignement efficace, $r=0.174$, $p<0.05$ (Tableau 32).

Tableau 32: France-Résultats d'une analyse de corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité de l'enseignant en classe

Analyse de corrélation			
		B.I. Le charisme	C.II.III. L'enseignant efficace
B.I. Le charisme	Pearson Correlation	1	,174*
	Sig. (2-tailed)		,035
	N	147	147
C.II.III. L'enseignant efficace	Pearson Correlation	,174*	1
	Sig. (2-tailed)	,035	
	N	147	147
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution du charisme du directeur dans la prédiction de l'efficacité des enseignants en classe. Les résultats montrent que le charisme du directeur contribue de manière statistiquement significative à prédire l'efficacité des enseignants en classe (tableau 33).

3% de la variance de l'enseignement efficace est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, le charisme.

Tableau 33: France-Résultats de la régression du charisme du directeur par rapport à l'efficacité des enseignants en classe

Facteur prédictif de l'enseignement efficace des enseignants			
	β	t	p
Charisme	0,099	2,129	0,000

Note N=147, R=0,174, R square=0,030, F=4,533, p<0, 05

En conclusion, dans les deux pays, le charisme du directeur d'école dans l'enseignement secondaire est positivement corrélé avec l'efficacité de l'enseignant en classe, $r=0.317$ pour la Grèce et $r=0.174$ pour la France. Par conséquent, cette hypothèse de recherche est confirmée.

H7: La considération individuelle que le directeur accorde aux enseignants peut permettre de prédire l'enseignement efficace des enseignants.

Grèce

Afin de déterminer quel pourcentage de la variance de l'efficacité de l'enseignement des enseignants, expliquée par la variable indépendante de la considération individuelle du directeur accordée aux enseignants, une analyse de régression linéaire a été effectuée. Les résultats ont montré que 11,6 % de la variance de l'enseignement efficace était expliquée par la variance de la considération individuelle (tableau 34).

Tableau 34: Grèce-Résultats de la régression de la considération individuelle du directeur par rapport à l'enseignement efficace des enseignants

Facteur prédictif de l'enseignement efficace			
	β	t	p
Considération individuelle	0,195	5,566	0,000

Note N=239, R=0,340, R square=0,116, F=30,978, p<0, 01

France

Afin de déterminer quel pourcentage de la variance de l'efficacité de l'enseignement des enseignants est expliqué par la variable indépendante de la considération individuelle du directeur envers les enseignants, une analyse de régression linéaire a été menée. Les résultats montrent que 8,3% de la variance de l'efficacité de l'enseignement est expliquée par la variance de la considération individuelle (Tableau 35).

Tableau 35: France–Résultats de la régression de la considération individuelle du directeur par rapport à l'efficacité de l'enseignement des enseignants

Facteur prédictif de l'enseignement efficace			
	β	t	p
Considération individuelle	0,083	2,1	0,034

Note N=147, R=0,172, R square=0,030, F=4,408, p<0, 05

On peut donc conclure que dans les deux pays, dans 11,6% pour la Grèce et 3% pour la France, la considération individuelle fournie par le directeur à l'enseignant prédit un enseignement efficace.

H8: La considération individuelle du directeur accordée aux enseignants peut prédire l'efficacité des enseignants en classe.

Grèce

Afin de déterminer quel pourcentage de la variance de l'efficacité de l'enseignant en classe est expliqué par la variable indépendante de la considération individuelle du directeur envers les enseignants, une analyse de régression linéaire a été menée. Les résultats montrent que 11,1% de la variance de l'efficacité de l'enseignant en classe est expliquée par la variance de la considération individuelle (Tableau 36).

Tableau 36: Grèce–Résultats de la régression de la considération individuelle du directeur par rapport à l'efficacité de l'enseignant

Facteur prédictif de l'efficacité de l'enseignant			
	β	t	p
La considération individuelle	0,189	5,443	0,000

Note N=239, R=0,333, R square=0,111, F=29,626, p<0, 01

France

Pour l'échantillon français, on a étudié le pourcentage de la variance de l'efficacité des enseignants expliquée par la variable indépendante de la considération individuelle du directeur parmi les enseignants. Les résultats de l'analyse de régression linéaire ont montré qu'il n'y a pas d'effet statistiquement significatif du facteur considération individuelle sur le facteur efficacité des enseignants, $p>0.05$.

Il est donc conclu que l'hypothèse de recherche, "la considération individuelle du directeur accordée aux enseignants peut prédire l'efficacité des enseignants en classe", est confirmée uniquement pour les enseignants grecs et non pour les enseignants français.

H9: La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée l'enseignement efficace des enseignants

Grèce

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, la stimulation intellectuelle du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et de l'enseignement efficace, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur de la stimulation intellectuelle et le facteur de l'enseignement efficace, $r=0,360$, $p<0,01$ (Tableau 37).

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution de la stimulation intellectuelle du directeur sur la prédiction de l'enseignement efficace. Les résultats montrent que la stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants contribue statistiquement à la prédiction de l'enseignement efficace (Tableau 38).

13% de la variance de l'enseignement efficace est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, la stimulation intellectuelle.

Tableau 37: Grèce–Résultats de l'analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle du directeur et de l'enseignement efficace

Analyse de corrélation			
		B.III. La stimulation intellectuelle	C.II.II. L'enseignement efficace
B.III. La stimulation intellectuelle	Pearson Correlation	1	,360**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	239	239
C.II.II. L'enseignement efficace	Pearson Correlation	,360**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	239	239
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Tableau 38: Grèce–Résultats de la régression de la stimulation intellectuelle par rapport à l'enseignement efficace

Facteur prédictif de l'enseignement efficace			
	β	t	p
Stimulation intellectuelle	0,201	5,945	0,000

Note N=239, R=0,360, R square=0, 13, F=35,340, p<0, 01

France

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, la stimulation intellectuelle du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et de l'enseignement efficace, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur de la stimulation intellectuelle et le facteur de l'enseignement efficace, $r=0.195$, $p<0,01$ (Tableau 39).

Tableau 39: France–Résultats d'analyse de corrélation entre la stimulation intellectuelle du directeur et l'enseignement efficace

Corrélations			
		B.III. La stimulation intellectuelle	C.II.II. L'enseignement efficace
B.III. La stimulation intellectuelle	Pearson Correlation	1	,195*
	Sig. (2-tailed)		,018
	N	147	147
C.II.II. L'enseignement efficace	Pearson Correlation	,195*	1
	Sig. (2-tailed)	,018	
	N	147	147
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution de la stimulation intellectuelle du directeur sur la prédiction de l'enseignement efficace. Les résultats montrent que la stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants contribue statistiquement à la prédiction de l'enseignement efficace (Tableau 40).

3,8% de la variance de l'enseignement efficace est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, la stimulation intellectuelle.

Tableau 40: France-Résultats de la régression de la stimulation intellectuelle par rapport à l'enseignement efficace

Facteur prédictif de l'enseignement efficace			
	β	t	p
Stimulation intellectuelle	0,105	2,391	0,018

Note N=147, R=0,195, R square=0,038, F=5,718, p<0, 05

On peut donc conclure que l'hypothèse de recherche "la stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée à l'efficacité de l'enseignement des enseignants" est confirmée pour les deux pays, avec un effet nettement plus important du facteur de stimulation intellectuelle sur l'efficacité de l'enseignement, pour l'échantillon grec, $r=0.360$, comparé à l'échantillon français $r=0.195$.

H10: La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée à l'efficacité des enseignants en classe.

Grèce

Le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué pour tester cette hypothèse de recherche. Les corrélations possibles entre les deux facteurs, la stimulation intellectuelle du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et l'efficacité de l'enseignant en classe, un sous-facteur de l'école efficace ont été étudiées. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur de la stimulation intellectuelle et le facteur de l'enseignement efficace, $r=0.357$, $p<0.01$ (Tableau 41).

En outre, la contribution de la stimulation intellectuelle du directeur à la prédiction de l'efficacité de l'enseignant en classe, c'est-à-dire sa capacité à organiser et à communiquer, à faire respecter la discipline, son sens de l'humour et d'autres caractéristiques, a été examinée. L'analyse de régression linéaire effectuée a montré que la stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants contribue de manière statistiquement significative à prédire son efficacité en classe (Tableau 42). 12,7% de la variance de l'efficacité des enseignants est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, la stimulation intellectuelle

Tableau 41: Grèce–Résultats d'analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle du directeur et de l'efficacité de l'enseignant en classe

Analyse de corrélation			
		B.III. La stimulation intellectuelle	C.II.III. L'enseignant efficace
B.III. La stimulation intellectuelle	Pearson Correlation	1	,357**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	239	239
C.II.III. L'enseignant efficace	Pearson Correlation	,357**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	239	239
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Tableau 42: Grèce–Résultats de régression de la stimulation intellectuelle par rapport à l’efficacité de l’enseignant en classe

Facteur prédictif de l’efficacité de l’enseignant			
	β	t	p
Stimulation intellectuelle	0,197	5,882	0,000

Note N=239, R=0,357, R square=0,127, F=34,601, p<0, 000

France

De même, pour les données françaises, le coefficient de corrélation de Pearson a été calculé pour explorer les associations possibles entre les deux facteurs, la stimulation intellectuelle du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et l'efficacité de l'enseignant en classe, un sous-facteur de l'école efficace.

Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas d'effet statistiquement significatif du facteur de la stimulation intellectuelle sur le facteur de l'enseignement efficace, $r=0,105$, $p>0,01$. En d'autres termes, la stimulation intellectuelle fournie par le directeur en encourageant l'innovation, ses attentes en matière de haute performance et sa vision de l'école ne semblent pas affecter l'efficacité de l'enseignant français en classe.

Par conséquent l'hypothèse de recherche "la stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée à l'efficacité des enseignants en classe" est partiellement confirmée, c'est-à-dire uniquement pour l'échantillon grec.

H11: Le charisme du directeur est positivement lié au climat scolaire.

Grèce

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, le charisme du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et le climat scolaire, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur du charisme et le facteur du climat scolaire, $r=0.35$, $p<0,01$ (Tableau 43).

Tableau 43: Grèce–Résultats d'analyse de corrélation du charisme du directeur et du climat scolaire

Analyse de corrélation			
		B.I. Le charisme	C.III. Le climat scolaire
B.I. Le charisme	Pearson Correlation	1	,350**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	239	239
C.III. Le climat scolaire	Pearson Correlation	,350**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	239	239
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution du charisme du directeur sur la prédiction du climat scolaire. Les résultats montrent que le charisme du directeur contribue statistiquement et positivement à la prédiction du climat scolaire (Tableau 44).

12,3% de la variance de l'enseignement efficace est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, le charisme.

Tableau 44: Grèce–Résultats de régression du charisme par rapport au climat scolaire

Facteur de prédictif de l'enseignement efficace des enseignants			
	β	t	p
Charisme	0,179	5,754	0,000

Note N=239, R=0,350, R square=0,123, F=33,106, p<0,000

France

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, le charisme du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et le climat scolaire, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur du charisme et le facteur du climat scolaire, $r=0.393$, $p<0,01$ (Tableau 45).

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution du charisme du directeur sur la prédiction du climat scolaire. Les résultats montrent que le charisme du directeur contribue statistiquement et positivement à la prédiction du climat scolaire (Tableau 46).

15,5% de la variance du climat scolaire est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, le charisme.

En conclusion, dans les deux pays, le charisme du directeur d'école dans l'enseignement secondaire est positivement corrélé au climat scolaire, $r=0.350$ pour la Grèce et $r=0.393$ pour la France. Par conséquent, cette hypothèse de recherche est confirmée.

Tableau 45: France–Résultats d'analyse de corrélation du charisme du directeur et du climat scolaire

Analyse de corrélation			
		B.I. Le charisme	C.III. Le climat scolaire
B.I. Le charisme	Pearson Correlation	1	,393**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	147	147
C.III. Le climat scolaire	Pearson Correlation	,393**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	147	147
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Tableau 46: France - Résultats de régression du charisme par rapport au climat scolaire

Facteur de prédictif du climat scolaire			
	β	t	p
Charisme	0,218	5,154	0,000

Note N=147, R=0,393, R square=0,155, F=26,564, p<0, 01

H12: La considération individuelle que le directeur accorde aux enseignants a un effet positif sur le climat scolaire:

Grèce

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, la considération individuelle du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et le climat scolaire, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur de la considération individuelle et le facteur du climat scolaire, $r=0.412$, $p<0,01$ (Tableau 47).

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution de la considération individuelle du directeur sur la prédiction du climat scolaire. Les résultats montrent que la considération intellectuelle accordée par le directeur aux enseignants contribue statistiquement et positivement à la prédiction du climat scolaire (Tableau 48).

17% de la variance du climat scolaire est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, la considération individuelle.

Tableau 47: Grèce - Résultats d'analyse de corrélation de la considération individuelle du directeur et du climat scolaire

Analyse de corrélation			
		B.II. La considération individuelle	C.III. Le climat scolaire
B.II. La considération individuelle	Pearson Correlation	1	,412**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	239	239
C.III. Le climat scolaire	Pearson Correlation	,412**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	239	239
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Tableau 48: Grèce—Rrésultats de régression de la considération individuelle par rapport au climat scolaire

Facteur prédictif du climat scolaire			
	β	t	p
Considération individuelle	0,203	6,969	0,000

Note N=239, R=0,412, R square=0, 17, F=48,562, p<0, 00

France

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, la considération individuelle du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et le climat scolaire, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur de la considération individuelle et le facteur du climat scolaire, $r=0.388$, $p<0,01$ (Tableau 49).

Tableau 49: France–Résultats d'analyse de corrélation de la considération individuelle du directeur et du climat scolaire

Analyse de corrélations			
		B.II. La considération individuelle	C.III. Le climat scolaire
B.II. La considération individuelle	Pearson Correlation	1	,388**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	147	147
C.III. Le climat scolaire	Pearson Correlation	,388**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	147	147
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution de la considération individuelle du directeur sur la prédiction du climat scolaire. Les résultats montrent que la considération individuelle accordée par le directeur aux enseignants contribue statistiquement et positivement à la prédiction du climat scolaire (Tableau 50).

15% de la variance du climat scolaire est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, la considération individuelle.

Tableau 50: France-Résultats de régression de la considération individuelle par rapport au climat scolaire

Facteur prédictif du climat scolaire			
	β	t	p
Considération individuelle	0,192	5,067	0,000

Note N=147, R=0,388, R square=0, 15, F=25,672, p<0, 00

Ainsi, pour les deux pays, la considération individuelle accordée à l'enseignant par le leader transformationnel a un effet positif sur le climat scolaire, $r=0,412$ pour la Grèce et $r=0,388$ pour la France. Ainsi, l'hypothèse "la considération individuelle accordée aux enseignants par le leader transformationnel a un effet positif sur le climat scolaire" est confirmée.

H13: La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée au climat scolaire

Grèce

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, la stimulation intellectuelle du directeur, un sous-facteur du leadership transformationnel et le climat scolaire, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur de la stimulation intellectuelle et le facteur du climat scolaire, $r=0.433$, $p<0,01$ (Tableau 51).

Une analyse de régression linéaire a été utilisée pour examiner la contribution de la stimulation intellectuelle du directeur sur la prédiction du climat scolaire. Les résultats montrent que la stimulation intellectuelle accordée par le directeur aux enseignants contribue statistiquement et positivement à la prédiction du climat scolaire (Tableau 52).

18,8% de la variance de l'efficacité de l'enseignant est expliquée par la variance de la dimension du leadership transformationnel, la stimulation intellectuelle.

Tableau 51: Grèce – Résultats d'analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle du directeur et du climat scolaire

Analyse de corrélation			
		B.III. La stimulation intellectuelle	C.III. Le climat scolaire
B.III. La stimulation intellectuelle	Pearson Correlation	1	,433**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	239	239
C.III. Le climat scolaire	Pearson Correlation	,433**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	239	239

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tableau 52: Grèce–Résultats d'analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle par rapport au climat scolaire

Facteur prédictif du climat scolaire			
	β	t	p
La stimulation intellectuelle	0,208	7,403	0,000

Note N=239, R=0,433, R square=0,188, F=54,797, p<0, 00

France

Pour étudier les corrélations éventuelles entre les deux facteurs, la stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants, un sous-facteur du leadership transformationnel et le climat scolaire, un sous-facteur de l'école efficace, le coefficient de corrélation de Pearson a été appliqué.

Les résultats ont montré qu'il existe une corrélation positive statistiquement significative entre le facteur de la stimulation intellectuelle et le facteur du climat scolaire, $r=0.307$, $p<0,01$ (Tableau 53).

Tableau 53: France–Résultats d'analyse de corrélation de la stimulation intellectuelle du directeur et du climat scolaire

Analyse de corrélation			
		B.III. La stimulation intellectuelle	C.III. Le climat scolaire
B.III. La stimulation intellectuelle	Pearson Correlation	1	,307**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	147	147
C.III. Le climat scolaire	Pearson Correlation	,307**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	147	147
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

En outre, la contribution de stimulation intellectuelle du directeur dans la prédiction du climat scolaire a été examinée. L'analyse de régression linéaire effectuée a montré que la stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants contribue de manière statistiquement significative à la prédiction du climat scolaire (Tableau 54). 9,4% de la variance du climat scolaire est expliquée par la variance du leadership transformationnel, la stimulation intellectuelle du directeur.

Tableau 54: France-Résultats de régression de la stimulation intellectuelle par rapport au climat scolaire

Facteur prédictif du climat scolaire			
	β	t	p
La stimulation intellectuelle	0,170	3,885	0,000

Note N=147, R=0,307, R square=0,094, F=15,096, p<0, 00

En conclusion, l'hypothèse de recherche "la stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est positivement liée au climat scolaire" est confirmée pour les deux pays avec $r=0.433$ pour la Grèce et $r=0.307$ pour la France.

H14: L'âge des enseignants de l'enseignement secondaire a une incidence sur l'efficacité de leur enseignement.

Grèce

Pour étudier cette hypothèse, une analyse de variance à une voie a été réalisée (one-way anova), qui a révélé des différences non statistiquement significatives entre l'enseignement efficace et les différents groupes d'âge ($F=1,134$, $Sig=0,340>0,05$).

France

Le même résultat est obtenu par une analyse anova à sens unique pour l'échantillon français, suggérant que l'âge n'est pas un facteur statistiquement significatif pour que les enseignants français enseignent efficacement ($F=1.252$, $Sig=0.265>0.05$).

En conclusion, cette hypothèse de recherche n'est pas vérifiée.

H15: L'âge des enseignants de l'enseignement secondaire a une incidence sur leur efficacité en classe

Grèce

Pour examiner la différence d'efficacité des enseignants en tant que sous-facteur du facteur de l'école efficace entre les différents groupes d'âge, une analyse de variance à sens unique (one-way anova) a été utilisée. L'analyse n'a montré aucune différence statistiquement significative, indiquant que l'âge n'affecte pas l'efficacité des enseignants grecs en classe ($F=0.537$, $Sig.=0.464>0.05$)

France

Une analyse similaire a été effectuée pour l'échantillon français. Les résultats ont montré des différences d'efficacité statistiquement non significatives dans les différentes catégories d'âge. Ainsi, à l'instar de leurs collègues grecs, l'efficacité des enseignants français en classe n'est pas affectée par leur âge ($F=0,793$, $Sig=0,375$).

En conclusion, cette hypothèse de recherche n'est pas vérifiée.

H16: Le développement professionnel des enseignants a une incidence sur leur efficacité en classe.

Grèce

Pour vérifier cette hypothèse, une analyse de variance à sens unique (one-way anova) a été effectuée, qui n'a pas révélé de différences statistiquement significatives. Cela révèle que les connaissances supplémentaires que les enseignants peuvent avoir ne les aident pas à être efficaces en classe ($F=1.295$, $Sig=0.273$).

France

Une analyse de variance à une voie (one-way anova) a été effectuée sur les données françaises. Les résultats montrent pour les enseignants français, comme pour les enseignants grecs, que leur développement professionnel n'affecte pas leur efficacité en classe ($F=1.6$, $Sig=0.177$).

Il est donc conclu que cette hypothèse de recherche n'est pas confirmée.

H17: Le développement professionnel des enseignants a une incidence sur leur efficacité.

Grèce

Pour examiner les différences éventuelles entre le développement professionnel des enseignants (deuxième maîtrise, master, doctorat, formation continue) et leur enseignement efficace, une analyse de variance à une voie a été utilisée. L'analyse a montré qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les niveaux de développement professionnel et celui de l'enseignement efficace ($F=1,838$, $Sig=0,122$).

France

Pour examiner les différences éventuelles entre le développement professionnel des enseignants (deuxième maîtrise, master, doctorat, formation continue) et leur enseignement efficace, une analyse de variance à une voie a été utilisée. L'analyse a montré qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les niveaux de développement professionnel et celui de l'enseignement efficace ($F=0,54$, $Sig=0,707$).

On peut donc conclure que le développement professionnel des enseignants dans les deux pays n'affecte pas l'efficacité de leur enseignement.

Un résumé des hypothèses de recherche et de leurs résultats de test pour les deux pays est présenté dans le tableau suivant (Tableau 55).

Tableau 55: Résultats de test des hypothèses de recherche, Grèce-France

Numéro de Série (NS)	Hypothèse de recherche	Grèce	France
1	Les directeurs des unités scolaires du secondaire présentent des caractéristiques et des comportements du Leadership Transformationnel	Acceptation	Acceptation
2	Les directeurs des unités scolaires du secondaire ont un rôle pédagogique	Acceptation	Acceptation
3	Le charisme du directeur peut prévoir son efficacité administrative	Acceptation	Acceptation
4	Le charisme du directeur peut prévoir son rôle pédagogique.	Acceptation	Acceptation
5	Le charisme du directeur est positivement lié à l'efficacité de l'enseignement de l'enseignant	Acceptation	Acceptation
6	Le charisme du directeur est positivement lié à l'efficacité de l'enseignant en classe	Acceptation	Acceptation
7	La considération individuelle accordée par le directeur aux enseignants peut prédire l'enseignement efficace de l'enseignant	Acceptation	Acceptation
8	La considération individuelle accordée par le directeur aux enseignants peut prédire l'efficacité des enseignants en classe	Acceptation	Refus
9	La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est liée positivement à l'enseignement efficace des enseignants	Acceptation	Acceptation
10	La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est liée positivement à l'efficacité des enseignants en classe	Acceptation	Refus

Numéro de Série (NS)	Hypothèse de recherche	Grèce	France
11	Le charisme du directeur est lié positivement au climat scolaire	Acceptation	Acceptation
12	La considération individuelle est liée positivement au climat scolaire	Acceptation	Acceptation
13	La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est liée positivement au climat scolaire	Acceptation	Acceptation
14	L'âge des enseignants du secondaire est lié à l'efficacité de leur enseignement	Refus	Refus
15	L'âge des enseignants du secondaire est corrélé à leur efficacité en classe.	Refus	Refus
16	Le développement professionnel des enseignants affecte l'efficacité des enseignants en classe	Refus	Refus
17	Le développement professionnel des enseignants est lié à l'enseignement efficace des enseignants.	Refus	Refus

CHAPITRE 7

DISCUSSION

La recherche internationale confirme que les directeurs d'école font une différence significative dans l'efficacité (Hallinger & Heck, 1998), au niveau de l'école et de l'enseignement (Creemers & Scheerens, 1994). Le leadership est considéré comme un processus d'influence qui mène à des fins souhaitées (Bush & Glover, 2003) et a un impact direct et indirect sur l'apprentissage des élèves (Leithwood & Jantzi, 2006).

Parmi les différents types de leadership scolaire associés à l'efficacité scolaire, les modèles de leadership transformationnel et de leadership éducatif sont ceux qui dominent (Sun & Leithwood, 2012). Le leadership transformationnel, en particulier, est considéré comme la forme la plus couramment utilisée (Bush, 2017; Gumus et al., 2016) et en même temps la manière la plus simple de changer une organisation (Maxwell, 2011).

Dans cette thèse, trois séries d'hypothèses ont été testées, notamment :

1. L'enquête sur les pratiques et les attitudes transformationnelles des directeurs d'école dans l'enseignement secondaire en France et en Grèce, ainsi que l'enquête sur le rôle pédagogique du directeur (H1, H2).
2. Étudier les relations entre les dimensions du leadership transformationnel (le charisme, la considération individuelle du directeur, la stimulation intellectuelle) et les dimensions de l'école efficace (l'efficacité administrative, le rôle pédagogique du directeur, l'enseignement efficace, l'efficacité des enseignants, le climat scolaire) (H3, H4, H5, H6, H7, H8, H9, H10, H11, H12, H13).
3. Étudier les relations entre les données démographiques (l'âge, le développement professionnel des enseignants) et l'enseignement efficace des enseignants et leur efficacité en classe en général (H14, H15, H16, H17).

En savoir plus:

1. L'enquête sur les pratiques et les attitudes transformationnelles des directeurs d'école dans l'enseignement secondaire en France et en Grèce, ainsi que l'enquête sur le rôle pédagogique du directeur.

H1: Les directeurs des unités scolaires de l'enseignement secondaire présentent des caractéristiques et des comportements du Leadership Transformationnel.

L'enquête actuelle a révélé que les directeurs des unités scolaires de l'enseignement secondaire, présentent des caractéristiques et des comportements du Leadership Transformationnel c'est-à-dire le charisme; la considération individuelle et la stimulation intellectuelle (Bass & Avolio, 1994), les Grecs à un degré élevé et les Français à un degré modéré. De même, dans l'échantillon grec, les enseignants masculins, en particulier

ceux appartenant à la tranche d'âge 51-60 ans, semblent croire davantage aux comportements transformationnels de leur directeur que leurs collègues féminines.

Cela confirme un certain nombre d'études, d'analyses et de méta-analyses qui montrent que la mise en œuvre des pratiques transformationnelles par les directeurs d'école (Avolio et al, 1999; Alatzoglou, 2014; Bass, 1999; Hallinger & Heck, 2010; Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010; Leithwood & Sun, 2015; Oreg & Berson, 2011; Ooterkiil & Ertesvag, 2014; Kalliontzi & Iordanidis, 2019).

Plus précisément, selon les enseignants français et surtout les grecs, âgés de 51 à 60 ans, les directeurs d'école possèdent à un degré assez élevé les composantes du charisme, à savoir la confiance en soi et l'estime de soi, les compétences de communication et les valeurs éthiques. En revanche, les enseignants grecs, titulaires d'un doctorat, semblent croire dans une moindre mesure que leur directeur est un leader charismatique.

Cette association du leadership avec des éléments de la personnalité du leader confirme la thèse de Burns (1978), qui a été le premier à associer le leadership à la personnalité et aux caractéristiques *d'une grande personne*.

De même, Pasiardis (2004:210) souligne que les directeurs d'école efficaces font preuve d'un style de leadership, appelé *Management by feelings and emotions* (Gestion par les émotions).

Les recherches de Berkovich & Eyal (2015), Briniq, Zimianiti & Panagiotopoulos (2014) et Cliffe (2011) sont également confirmées et démontrent que les compétences émotionnelles du directeur sont directement liées aux compétences transformationnelles et que les émotions sont inextricablement liées au leadership (Yamamoto, Gardiner & Tenuto, 2014).

En conclusion, Deinert et ses collègues (Deinert, Homan, Boer, Voelpel, & Gutermann, 2015) ont soutenu que les comportements transformationnels sont corrélés aux cinq caractéristiques clés (The Big 5) de la personnalité du leader. Les directeurs/trices possèdent notamment l'extraversion (confiance en soi, enthousiasme), la stabilité émotionnelle (gestion de la colère) (Cervone & Pervin, 2013), l'amabilité (franchise, confiance, altruisme, relations sociales positives) (Jensen-Campbell & Graziano, 2001), la conscience (fiabilité, éthique), (Harari, Cort, & Laginess, 2015) et la réceptivité à l'expérience (innovation) (Cervone & Pervin, 2013). En revanche, l'étude de Judge & Bono (2000) a conclu que le neuroticisme et la conscience ne présentent aucune corrélation avec les comportements transformationnels.

Notre hypothèse de recherche est confirmée par les résultats d'une enquête récente menée par Kalliontzi et Iordanidi (2019) en Grèce sur le style de leadership prédominant dans les écoles de l'enseignement secondaire. Entre le leadership transformationnel, transactionnel et passif, il est démontré que le leadership transformationnel se trouve dans une place dominant limitée avec l'influence idéalisée du comportement des

leaders montrant la moyenne la plus élevée de toutes ses caractéristiques. Selon l'étude, l'influence idéalisée basée sur le comportement des leaders est une dimension du leadership transformationnel et comprend les valeurs, les convictions et le sens aigu de la mission (Antonakis et al., 2003) du directeur qui est aussi un modèle positif (Bass & Riggio, 2014). En d'autres termes, elle comprend des composantes du charisme.

Le deuxième sous-facteur du leadership transformationnel, la considération individuelle, est considérée comme contribuant à l'efficacité plus que certains autres pratiques transformationnelle (Sun & Leithwood, 2012). Il est donc important de noter que les enseignants grecs sont soutenus et guidés par le directeur, qui ne les traite pas comme des personnalités distinctes. En outre, ils disent que leur directeur est empathique, car il comprend leurs sentiments et se soucie d'eux. Ils considèrent également qu'il encourage et soutient leur développement professionnel.

Les Français, respectivement, sont d'accord, bien que dans une moindre mesure que les Grecs, pour dire que le directeur "se concentre sur leurs points forts", mais disent qu'ils ne peuvent pas lui faire confiance pour un problème personnel. De même, ceux qui ont entre 11 et 25 ans d'ancienneté conviennent dans une plus large mesure que leurs autres collègues, que pour leur directeur, ils sont des entités distinctes avec des compétences, des besoins et des ambitions différents. Cette conviction, cependant, diminue de manière significative lorsque l'expérience d'enseignement dépasse 25 ans. Nous supposons que cela est dû au fait que le directeur concentre son attention sur les personnes ayant moins d'expérience plutôt que sur ses collègues expérimentés. Par ailleurs, dans une plus large mesure que les enseignants grecs, les enseignants français estiment que leur chef d'établissement a l'empathie nécessaire pour comprendre et se préoccuper de leurs sentiments. Ils ont une opinion similaire sur son soutien à leur développement professionnel.

En général, dans les deux pays, avec une avance en Grèce, les directeurs fournissent une considération individuelle modéré pour chaque partenaire, montrent une préoccupation personnelle pour leurs sentiments et leurs besoins, exprimant ainsi le respect pour leur personnel (Bass & Avolio, 1994), et confirment partiellement la recherche sur les organisations modernes où le leadership exige de prendre soin des partenaires (Koenig, Mitchell, Eagly & Ristikari, 2011).

L'étude de Brest (2011) est également confirmée ainsi que les résultats de sa recherche, auprès de cadres de l'éducation en France, qui montrent que les directeurs d'école mettent en œuvre des comportements transformationnels dont les principales caractéristiques à savoir leur éthique et la considération individuelle sont accordées aux enseignants. De même, Aydin Balyer (2012) qui a mis en œuvre une recherche qualitative sur les enseignants à Istanbul, conclut que les directeurs d'école turcs présentent un degré élevé de la considération individuelle et de la stimulation intellectuelle c'est-à-dire des caractéristiques des leaderships transformationnels, ce qui permet d'obtenir la satisfaction professionnelle des enseignants et une meilleure performance scolaire.

En Grèce, une enquête menée dans les deux premiers niveaux d'enseignement conclut que le développement du personnel par les directeurs d'école est plus élevé dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire (Vassiliadou & Dieronitou, 2014).

La stimulation intellectuelle, en tant que troisième caractéristique du leadership transformationnel, est reconnue par l'innovation dans ses idées et ses pratiques, mais aussi dans sa vision et ses attentes élevées pour les étudiants et le personnel scolaire (Money, 2017). Les résultats de la présente étude, qui convergent pour les deux pays, révèlent que l'innovation caractérise effectivement les idées et les pratiques adoptées par le directeur, qui encourage les enseignants à participer à la conception et à la mise en œuvre de programmes d'études innovants.

Cela confirme des recherches similaires qui établissent un lien direct entre les comportements transformationnels du leader et la tendance des enseignants à essayer de nouvelles connaissances et pratiques (Moolenaar et al., 2010), mais aussi que les leaders eux-mêmes ont une attitude plus positive envers l'innovation que ceux dont les comportements transformationnels sont plus faibles (Heissenberger & Heilbronner, 2017).

En Grèce, bien que la mise en œuvre de programmes innovants soit l'une des priorités fixées par le ministère de l'éducation et l'institut de politique éducative, leur mise en œuvre se heurte à de nombreuses difficultés objectives telles que :

- Le programme inflexible (PE) dans l'enseignement secondaire
- Le manque de temps et d'intérêt des enseignants
- Le manque d'infrastructures matérielles et techniques
- Le soutien financier insuffisant
- La mise en œuvre de programmes innovants en dehors du temps scolaire (Spyropoulou, Anastasaki, Deligiani, Koutra, & Bouras, 2008b)

Par conséquent, malgré l'intérêt et les efforts méritoires des directeurs, la durabilité des programmes innovants dépend de la suppression de ces contraintes.

En revanche, la vision du directeur et les attentes élevées pour l'école affichent des scores moyens plus faibles, révélant l'incapacité du leader scolaire à inspirer une vision et à créer des normes élevées pour les enseignants (Bass & Avolio, 1994; Bush & Glover, 2014).

Pour tenter d'interpréter ce résultat, on note que la vision doit être "*claire, compréhensible, acceptable pour tous, en accord avec les valeurs et les besoins de la communauté locale et avec les principes de la politique éducative nationale*" (Athanassoula - Reppa, 2008:220). Cependant, dans les systèmes éducatifs centralisés, tels que les systèmes français et grec, la mise en œuvre des pratiques transformationnelles de leadership

nécessite une autonomie accrue des unités scolaires pour déterminer la direction et la vision de l'école (Katsaros, 2008).

H2: Les directeurs des unités scolaires de l'enseignement secondaire ont également un rôle pédagogique.

Le rôle pédagogique du directeur s'exprime par son intérêt et ses actions concernant l'enseignement, le processus d'apprentissage et le comportement des enseignants envers les élèves. Dans la bibliographie internationale, ce rôle a été lié à l'école efficace, en particulier aux résultats d'apprentissage des étudiants (Pelletier et al., 2015; Hallinger & Wang, 2015; Leithwood Harris & Hopkins, 2019; Bellibas et al., 2020).

Ainsi, en ce qui concerne le rôle pédagogique exercé par les directeurs des écoles françaises et grecques dans l'enseignement secondaire, les résultats de l'enquête confirment à un degré modéré à élevé cette fonction, donnant au directeur le titre de leader pédagogique en plus de celui de leader administratif.

Plus précisément, selon la présente recherche, il est démontré que le directeur d'école grec veille à la création d'un climat d'apprentissage favorable, soutient les enseignants confrontés à des problèmes d'enseignement, leur donne l'autonomie nécessaire pour organiser leur enseignement et organise des réunions pédagogiques (Gaitanidou, 2019). Bien entendu, cette dernière pratique s'est avérée moins valable que les autres, ce qui démontre que dans la réalité grecque, les réunions de l'association des enseignants traitent souvent de l'organisation de la vie scolaire et de la conduite des élèves et rarement de l'enseignement et des performances.

Ces résultats sont conformes aux recherches qui montrent que le directeur exerce indirectement un leadership pédagogique en créant un climat d'apprentissage approprié et en mettant en œuvre des mécanismes qui l'améliorent (Kaparou & Bush, 2015; Jamelaa & Jainabee, 2011; Hallinger & Wang, 2015).

Dans les écoles françaises, respectivement, les résultats ont montré que le directeur donne aux enseignants l'autonomie nécessaire pour organiser leur enseignement, mais ne les soutient pas suffisamment lorsqu'ils rencontrent des problèmes en classe. Ce résultat confirme les conclusions de l'étude de Hassani et Meuret (2010), selon lesquelles les directeurs d'école semblent prêts à coordonner et à contrôler le travail des enseignants, mais interviennent rarement car ils ne trouvent pas les enseignants consentants.

Le fait est que la présente étude n'a pas examiné la volonté des enseignants pour l'intervention pédagogique du directeur, mais seulement sa propre volonté d'impliquer un rôle pédagogique, bien que sa volonté d'adopter des comportements transformationnels de leadership puisse être surestimée (Bush & Glover, 2014).

Une vision différente du rôle pédagogique du directeur semble être défendue par d'autres chercheurs (Louis et al, 2010; Horng & Loeb, 2010), qui affirment que sa pratique sous sa forme traditionnelle présente peu d'avantages pour les élèves. La participation du directeur de l'école à la classe, aux programmes d'études et au soutien des enseignants sur des questions d'enseignement, même s'ils le souhaitent, c'est pratiquement très

difficile car cela demande une connaissance de toutes les matières et beaucoup de temps. Au contraire, comme le démontrent les résultats de leurs recherches, les résultats positifs en matière de performance des élèves seront évidents avec une gestion organisationnelle forte mise en œuvre par les leaders. Pour ce faire, il faut désigner les bons enseignants, les mettre dans la classe et leur donner la possibilité de s'améliorer. Bien entendu, ce qui précède ne peut pas être appliqué dans les pays où les pouvoirs des directeurs d'école ne s'étendent pas à la nomination des enseignants, comme en Grèce et en France.

2. Étudier les relations entre les dimensions du leadership transformationnel (le charisme, la considération individuelle du directeur, la stimulation intellectuelle) et les dimensions de l'école efficace (l'efficacité administrative, le rôle pédagogique du directeur, l'enseignement efficace, l'efficacité des enseignants, le climat scolaire)

H3: Le charisme du directeur peut prédire son efficacité administrative.

L'enquête a montré que le charisme des directeurs d'école français et grecs est positivement corrélé à leur *efficacité administrative* et peut même la prédire dans une large mesure (38% pour les Français et 55,5% pour les Grecs). Plus en détail, des éléments de la personnalité du directeur, tels que l'altruisme, l'éthique, sa confiance en soi, sa capacité à inspirer le respect, son enthousiasme et sa capacité d'écoute, peuvent permettre de prédire une bonne planification, une bonne organisation, une prise de décision démocratique et participative, une évaluation de la réalisation des objectifs, bref, une bonne gestion de l'école.

Ces résultats contredisent la recherche d'Andersen (2006) qui soutient qu'aucun trait de personnalité du leader n'est lié à l'efficacité organisationnelle et que le leadership a généralement très peu d'effet sur celle-ci. Ces résultats renversent une recherche ultérieure de Bakhsh et ses collègues (Bakhsh et al., 2015) montrant que cinq traits de personnalité du directeur (confiance en soi, stabilité émotionnelle, tolérance au stress, humour, apparence attrayante) peuvent prédire 65% de son efficacité administrative.

Les résultats confirment également la recherche de Friedman (2020) qui a montré que toutes les compétences managériales sont positivement liées à tous les traits de personnalité. En outre, les résultats sont soutenus par les recherches de Yirci (2014) et de Manafa (2018) sur les compétences en communication, un élément du charisme du directeur et de l'administration efficace de l'école.

H4: Le charisme du directeur peut prédire son rôle pédagogique.

En ce qui concerne la relation entre *le charisme* et *le rôle pédagogique* du directeur, la recherche a montré que toutes les dimensions du charisme ont une corrélation positive statistiquement significative, dans une moindre mesure dans l'échantillon français, avec les pratiques pédagogiques du directeur. Plus précisément, dans les écoles françaises et grecques, le leader charismatique, avec ses compétences en communication, son altruisme

et son ethos, son enthousiasme, son l'optimisme et la confiance, favorise un environnement d'apprentissage et veille à ce que les objectifs de l'école soient fermes et clairs. Il donne aux enseignants l'autonomie nécessaire pour organiser leur enseignement, soutient les enseignants confrontés à des problèmes pédagogiques (France) et organise des réunions pédagogiques (Grèce). Ainsi, il s'avère que le charisme permet de prédire à 46,7% pour la France et 59,3% pour la Grèce le rôle pédagogique du directeur.

Les résultats de cette étude confirment les recherches de (Blase & Blase, 1999), sur les pratiques que les leaders utilisent pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage. Les résultats mettent en évidence onze stratégies de leadership pédagogique efficace, classées en deux catégories. Dans la première catégorie, l'accent est mis sur la communication avec les enseignants afin de promouvoir la réflexion et l'interaction, tandis que dans la deuxième catégorie, l'accent est mis sur la promotion de leur développement professionnel. Soutenir la coopération, encourager, féliciter, créer un climat de confiance et de soutien, mais aussi fournir des avis et des conseils scientifiques sont quelques-unes des caractéristiques des directeurs qui ont également un rôle pédagogique.

Les résultats sont également cohérents avec ceux de la recherche de Urick et Bowers (2014) qui montre que lorsque les pratiques transformationnelles du directeur sont combinées à son rôle pédagogique, un climat d'apprentissage, de développement professionnel, de vision et de mission se forme dans l'école.

Notre hypothèse de recherche est confirmée par l'étude de Day et al., (2016) qui concluent également que la combinaison des comportements transformationnels et des pratiques pédagogiques du directeur conduit à la progression de l'école et à de meilleurs résultats d'apprentissage.

La même conclusion est atteinte par la recherche de Kwan (2019) à Hong Kong qui confirme le modèle de leadership intégré proposé par Marks et Printy (2003), suggérant que la coexistence du leadership transformationnel et du leadership pédagogique conduit à des résultats exemplaires.

H5: Le charisme du directeur est lié positivement à l'enseignement efficace de l'enseignant.

H6: Le charisme du directeur est lié positivement à l'efficacité de l'enseignant en classe.

Les résultats de la présente étude montrent que, pour l'échantillon grec, le sous-facteur du leadership transformationnel *le charisme* présente une corrélation positive statistiquement significative avec les sous-facteurs de l'école efficace *l'enseignement efficace* et *l'enseignant efficace*.

Plus précisément, la capacité à communiquer, l'enthousiasme et la confiance inspirés par le leader transformationnel aident l'enseignant à planifier et à organiser correctement son cours, à atteindre les objectifs pédagogiques fixés et à fournir un retour d'information aux élèves.

En ce qui concerne l'efficacité globale de l'enseignant en classe, les résultats ont montré que les éléments du charisme du directeur, tels que les compétences de communication, la confiance en soi, l'estime de soi et la maîtrise de soi, aident l'enseignant à bien organiser et gérer la classe, à entretenir de bonnes relations avec les parents de ses élèves, à assurer leur sécurité et à faire preuve d'enthousiasme qu'il transmet à ses élèves.

Les résultats confirment des recherches antérieures (Bryk & Schneider, 2002; Louis, 2007; Tarter, Bliss, & Hoy, 1989; Tschannen-Moran, & Gareis, 2004) qui examinent et soutiennent la relation entre la confiance inspirée par le leader et l'amélioration des résultats des élèves grâce à un meilleur enseignement. Dans le même contexte, les travaux de Louis et al (2010), ont montré que la confiance et le respect entre les enseignants et le directeur, et entre les enseignants, conduisent à la responsabilisation des enseignants dans l'enseignement, ce qui entraîne une augmentation des performances des élèves en mathématiques.

Les résultats sont également compatibles avec ceux de la recherche de Nwogbo et ses collègues (2019) qui ont retracé les stratégies de communication utilisées par le principal pour améliorer l'efficacité des enseignants. Mais Francisco (2019) a également montré que le sentiment de pouvoir et de confiance du leader transformationnel, son éthique et ses tactiques de priorisation du bien de l'école ont une conséquence directe sur l'auto-efficacité des enseignants.

De même, les données françaises montrent qu'il existe une corrélation statistiquement significative entre le sous-facteur "le charisme" du leadership transformationnel et les sous-facteurs "l'enseignement efficace" et "l'enseignant efficace" de l'école efficace.

Plus précisément, il a été démontré que les caractéristiques du charisme du directeur français, telles que la force, la confiance, le respect qu'il inspire, la capacité à communiquer et à être à l'écoute, son éthique et son altruisme, contribuent de manière significative à la bonne humeur de l'enseignant. Le résultat est qu'il est enthousiaste pour sa profession et le montre en utilisant l'humour dans son enseignement. De plus, les caractéristiques du leader transformationnel mentionnées ci-dessus aident l'enseignant à bien organiser et gérer la classe et à avoir de bonnes relations avec les parents de ses élèves. En outre, il est démontré que l'enthousiasme, l'optimisme, l'éthique et la capacité "d'écoute" du directeur contribuent à la capacité de l'enseignant à mettre en œuvre un enseignement différencié, en fonction des capacités et des intérêts des élèves.

H7: La considération individuelle du directeur accordée aux enseignants peut prédire l'efficacité de l'enseignement.

H8: La considération individuelle du directeur accordée aux enseignants peut prédire l'efficacité des enseignants en classe.

Les résultats pour l'échantillon grec ont montré que le sous-facteur "la considération individuelle" du leadership transformationnel est statistiquement significatif et positivement lié aux sous-facteurs de l'école efficace, à savoir l'enseignement efficace et l'enseignant efficace.

Plus précisément, il est démontré que le directeur-leader fait preuve de considération individuelle car, grâce à son empathie, il s'intéresse personnellement à chaque enseignant et se concentre sur ses points forts, ce qui renforce sa confiance en lui et sa bonne humeur. Ils aident l'enseignant à planifier et à organiser correctement ses cours, à atteindre les objectifs pédagogiques fixés et à fournir aux élèves un retour positif. De même, l'effet de l'encouragement au développement professionnel de l'enseignant sur l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés par l'enseignant semble être significatif.

Dans l'échantillon français, respectivement, il est montré que la capacité d'empathie du directeur français, bien que plus faible que celle de son collègue grec, est statistiquement significative et positivement liée à l'enseignement efficace de l'enseignant. Ainsi, le soutien apporté par la direction, notamment aux jeunes enseignants, et la mise en valeur de leurs points forts contribuent à la réussite des objectifs pédagogiques fixés, à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée et au souci de l'enseignant d'être perçu par ses élèves. Ce dernier point est attesté par son habitude de poser des questions pendant le déroulement de la leçon pour vérifier que ses élèves le comprennent.

Les résultats confirment les recherches montrant que la considération individuelle peut accroître l'efficacité des enseignants et leur enseignement (Damanik & Aldridge, 2017; Leithwood & Sun, 2012; Ninkovic & Knezevic, 2018). Par exemple, la recherche de Damanik et Aldridge (2017), en Indonésie, confirme que de toutes les dimensions du leadership transformationnel, seule la considération individuelle du directeur a un effet direct sur la perception qu'ont les enseignants de leur auto-efficacité.

Les résultats sont également compatibles avec ceux de deux grandes études menées en Chine (Wong et al., 2010), qui visaient à découvrir l'impact de l'empathie du directeur sur l'efficacité du travail des enseignants du secondaire, et qui ont démontré une forte corrélation positive avec la satisfaction au travail. Une étude similaire est confirmée par Maulding (Maulding et al., 2012) qui a démontré que lorsque l'intelligence émotionnelle et la résistance du leader augmentent, sa capacité de leadership augmente, ce qui a un impact positif sur l'efficacité des enseignants. Dans le même contexte se trouvait la recherche de Chen et Guo (2018), qui a mis en évidence l'impact de l'intelligence émotionnelle des leaders scolaires sur l'amélioration des stratégies d'enseignement des enseignants, avec le rôle pédagogique du leadership comme facteur médiateur. Notre hypothèse de recherche est confirmée par les résultats de la recherche de Golia (2014), qui a montré que le comportement transformationnel du leadership affecte la satisfaction professionnelle des enseignants au niveau de l'unité scolaire. En outre, au niveau de la classe, le rôle régulateur de l'auto-efficacité dans la relation entre la satisfaction au travail et le leadership transformationnel, ainsi que l'effet du facteur de l'efficacité des

stratégies éducatives sur la satisfaction au travail ont été mis en évidence. Toutefois, une étude ultérieure de la même personne (Golia et al, 2021), qui visait à examiner l'effet de la considération individuelle du directeur sur des facteurs spécifiques de l'efficacité des enseignants, a montré que le soutien individuel du directeur n'affecte que la capacité de l'enseignant à faire participer les élèves au processus d'apprentissage. En ce qui concerne la satisfaction professionnelle des enseignants, les résultats de l'étude de Tesfaw (2014) en Éthiopie sont similaires, qui indiquent une relation modérée, positive et significative entre le leadership transformationnel (globale) et la satisfaction professionnelle globale des enseignants. De plus, la relation entre chaque composante du leadership transformationnel et la satisfaction professionnelle des enseignants a été jugée modérée, positive et significative.

En outre, la constatation selon laquelle l'encouragement du développement professionnel de l'enseignant a un effet positif sur l'atteinte des objectifs pédagogiques qu'il fixe, il est soutenu par les recherches de Liu et Liao (2019) qui soulignent les caractéristiques que la formation des enseignants devrait avoir pour être liée à leur efficacité.

Dans le contexte français, la recherche a montré que la considération individuelle du directeur est liée de manière statistiquement significative et positive uniquement au sous-facteur "enseignement efficace" et non au sous-facteur "enseignant efficace". Ainsi, l'efficacité de l'enseignant en termes de gestion de classe (par exemple, cohérence, discipline, règles), de comportement des élèves (par exemple, éloges, communication, enthousiasme, humour) et de relations interpersonnelles avec le contexte interne et externe de l'école ne semble pas être affectée par l'attention particulière, le soutien personnel et l'empathie du directeur. Ce résultat n'est pas conforme aux conclusions de recherches antérieures qui affirment que l'attention et l'intérêt particuliers du directeur pour les enseignants ont une incidence sur les compétences et l'attitude de ces derniers en classe (Damanik & Aldridge, 2017; Leithwood and Sun, 2012; Ninkovic & Knezevic, 2018).

H9: La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est liée positivement à l'enseignement efficace des enseignants.

H10: La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est liée positivement à l'efficacité des enseignants en classe.

Pour l'échantillon grec, les résultats ont montré un effet positif de la troisième dimension du leadership transformationnel *la stimulation intellectuelle* créée par le directeur transformationnel *sur l'enseignement efficace et l'efficacité de l'enseignant* en classe. Ainsi, son attitude positive à l'égard des nouveaux points de vue et pratiques, son encouragement à la mise en œuvre de programmes innovants, ainsi que sa collaboration avec le corps enseignant afin de cultiver une vision commune, conduisent l'enseignant à des pratiques qui augmentent son auto-efficacité.

Ce résultat est confirmé par la recherche de Nellitawati (2018) sur les enseignants indonésiens, où il a été montré que le rôle motivant et innovant du directeur a une corrélation positive statistiquement significative avec le professionnalisme des enseignants et peut le prédire à 30,9%.

Mais les recherches menées par Vermeulen et ses collègues (Vermeulen et al., 2020) associent également le leadership transformationnel à des comportements innovants des enseignants, dans lesquels de nouvelles idées et pratiques sont créées, développées, promues et mises en œuvre avec pour résultat final l'amélioration de leurs performances.

En ce qui concerne la vision inspirée par le leader transformationnel et sa relation avec l'enseignement efficace, les résultats ont montré qu'elle est positivement liée à la bonne organisation de la leçon, à la réalisation des objectifs pédagogiques fixés par l'enseignant dans chaque leçon, à l'encouragement de la coopération des élèves, à l'utilisation créative de leurs erreurs et au retour d'information positif qui leur est fourni. De plus, selon les résultats, cultiver une vision du progrès de l'école en collaboration avec les enseignants les aide à développer de bonnes relations entre eux et avec les parents. En outre, elle est positivement associée à l'intérêt et à l'enthousiasme de l'enseignant pour son travail, qui se reflète dans la classe, ainsi qu'à son souci des élèves et de leur sécurité.

Cela confirme les résultats des recherches de Kurland et de ses collègues (Kurland et al., 2010), qui démontrent que la vision est un puissant facteur de motivation pour le processus d'apprentissage à l'école. Une recherche antérieure similaire menée par Barnett et McCormick (2003) soutient que la vision a un impact positif sur l'amélioration de l'enseignement, le développement de l'apprentissage et la promotion du développement professionnel des enseignants.

En France, *la stimulation intellectuelle*, interprétée comme la recherche de nouveaux points de vue et d'idées par le directeur et comme un encouragement aux projets innovants, selon les résultats de la recherche, aide l'enseignant à atteindre ses objectifs pédagogiques. De même, sa volonté de consacrer du temps à tout ce qui est innovant et son attitude positive générale à l'égard des nouvelles idées et pratiques semblent conduire l'enseignant à acquérir une excellente connaissance de sa matière. Un résultat plus important, cependant, est que toutes les pratiques qui révèlent la stimulation intellectuelle du directeur sur l'enseignant sans exception ont une corrélation positive statistiquement significative et peuvent prédire l'initiation de l'enseignement différencié dans la classe.

La mise en œuvre de la différenciation de l'enseignement est un énorme défi pour les enseignants (Antoniou et Kyriakides, 2011) qui doivent non seulement utiliser de multiples méthodes, techniques et stratégies d'enseignement (Valiandes, 2015) mais dans de nombreux cas, ils doivent changer leur façon de penser, leur philosophie éducative et leur théorie personnelle (Neophytou, Koutselini, & Kyriakides, 2011). La corrélation positive de l'intégration de l'enseignement différencié dans les méthodes utilisées par les enseignants avec les

caractéristiques des leaders a été étudiée par Neophytou et Valiandes (2017), à Chypre. L'analyse de leurs entretiens avec les enseignants et les directeurs d'école a mis en évidence les caractéristiques suivantes pour un leadership efficace dans l'introduction de cette pratique pédagogique innovante. La prise de décision participative, la réponse aux besoins authentiques des enseignants et la revendication du meilleur modèle de soutien de la part des acteurs externes, la gestion pédagogique des ressources, le dépassement des contraintes administratives et la protection de l'environnement, l'attention, la protection et le souci de l'enseignant, la modération, la responsabilisation et l'émergence de leaders et enfin la création d'une communauté pédagogique dotée d'une forte culture.

En restant dans le contexte français, la recherche a montré que le sous-facteur de l'école efficace, *l'enseignant efficace* n'est pas lié de manière statistiquement significative au sous-facteur *la stimulation intellectuelle* du leadership transformationnel. Ce résultat suggère que l'innovation et la vision inspirées par le directeur n'affectent pas l'organisation et la gestion de la classe de l'enseignant, ses relations avec les parents et les autres enseignants et son comportement envers les élèves. Ce résultat contredit les recherches antérieures qui affirment que l'innovation (Vermeulen et al., 2020; Nellitawati, 2018) et le fait de cultiver une vision pour l'école (Kurland et al., 2010) sont des prédicteurs de l'efficacité des enseignants.

H11: Le charisme du directeur est lié positivement à l'école.

H12: La considération individuelle du directeur accordée aux enseignants a un effet positif sur le climat scolaire.

H13: La stimulation intellectuelle fournie par le directeur aux enseignants est liée positivement au climat scolaire.

L'exploration des hypothèses reliant les dimensions du leadership transformationnel au climat scolaire met en évidence que *le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle* ont un impact positif sur *le climat scolaire* pour les deux pays.

Plus précisément, en Grèce, le plus grand pourcentage d'enseignants est d'accord pour dire que la coopération avec le directeur est importante pour le bon fonctionnement de l'école et que la politesse et la cohérence contribuent à de bonnes relations interpersonnelles, ce qui permet de créer un climat de confiance. En outre, il est généralement admis que de bonnes relations interpersonnelles contribuent à la satisfaction professionnelle des enseignants et à l'efficacité de l'école. Un directeur charismatique, c'est-à-dire qui inspire la force, la confiance et le respect, qui est enthousiaste à l'égard de son travail, qui fait preuve d'éthique et fait passer le bien de l'équipe avant le sien et qui possède des compétences en matière de communication, contribue grandement (46%) aux bonnes relations interpersonnelles avec les enseignants. De plus, cette recherche a

montré que le leader transformationnel informe les enseignants de manière appropriée et en temps voulu et qu'il prend au sérieux leurs opinions sur les différentes questions scolaires.

Ces résultats rejoignent ceux de Gerakis (2013), en Grèce, et montrent que les compétences d'un directeur en matière de communication interpersonnelle et de résolution de conflits conduisent à un climat scolaire favorable et à la satisfaction professionnelle des enseignants.

Les conclusions d'une enquête menée en Grèce par Koula (2011) sont similaires. Les conclusions sont que l'expérience du directeur, la fréquence et la manière de communiquer avec les enseignants et le traitement équitable des enseignants sont également des facteurs importants pour un bon climat scolaire. Au contraire, le retard des enseignants, le manque de cohérence en général, l'autoritarisme du directeur et le manque de politesse des uns et des autres sont des facteurs qui entravent les relations interpersonnelles.

En outre, selon les résultats, l'intérêt individualisé du directeur, l'encouragement au développement professionnel de l'enseignant et l'accent mis sur les points forts de l'enseignant, conduisent à de bonnes relations interpersonnelles et à la création d'un climat amical dans l'école.

Les résultats sont cohérents avec ceux d'études antérieures menées par Hauserman et ses collègues (Hauserman et al., 2013) et Leithwood & Jantzi (2005) et mettent en évidence que la considération individuelle affichée par le leader transformationnel affecte les dimensions du climat scolaire, de l'environnement et de la coopération. La même conclusion a été atteinte par Meristo et Eisenschmidt (2014) confirmant qu'un climat scolaire favorable basé sur la confiance et le respect a un effet positif sur l'auto-efficacité des éducateurs nouvellement nommés.

La stimulation intellectuelle produite par le directeur semble avoir la plus forte corrélation positive avec le climat scolaire que les autres dimensions du charisme. Comme le montre cette étude, l'attitude positive du leader transformationnel et son encouragement à tout ce qui est innovant, le développement et la transmission d'une vision commune de l'école et ses attentes élevées à l'égard des élèves et des enseignants contribuent de manière significative au comportement aimable et à la cohérence des enseignants et, plus généralement, à la qualité des relations interpersonnelles. Cela confirme les études (Marks & Printy, 2003; Pasiardis; 2004; Bakas; 2006; Mitsiopoulou & Vekiri, 2011; Zouganeli, 2014) qui montrent que le fait d'encourager l'innovation et la créativité tout en évitant les critiques et les erreurs affecte positivement la perception du climat scolaire par les enseignants.

En France, les résultats ont montré que les trois dimensions du leadership transformationnel, le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle, ont un effet positif et statistiquement significatif sur le climat scolaire, le charisme étant en tête en termes de contribution.

Plus précisément, la majorité des enseignants français de l'échantillon s'accordent à dire que la politesse et la cohérence à double sens sont des facteurs clés d'un bon climat scolaire, ayant un impact direct sur leur satisfaction professionnelle et l'établissement de relations amicales à l'école. Il est également démontré que les bonnes relations interpersonnelles avec le directeur sont principalement dues à ses traits de personnalité qui rendent l'enseignant fier de travailler avec lui. De plus, ce sentiment de fierté, le respect que dégage le directeur, le fait qu'il place le bien de l'équipe au-dessus du sien et de sa propre éthique, sont des facteurs qui conduisent l'enseignant à la satisfaction professionnelle.

Les résultats sont conformes à ceux d'études antérieures (Nasra, 2016; Khasawneh et al., 2012; Ross & Gray, 2006; Leithwood et al., 1999; Koh et al., 1995) qui établissent un lien entre les facteurs du leadership transformationnel et la satisfaction professionnelle des enseignants. Dans le même contexte, la recherche de Golia (2014) confirme les conclusions de la présente recherche, en soulignant l'impact positif du leadership transformationnel sur les relations des enseignants entre eux et avec le directeur ainsi que sur leur satisfaction professionnelle. Mais aussi la recherche de Kouni et ses collègues (2018), en Grèce, démontre la conviction des enseignants que le leadership transformationnel contribue à un haut degré à leur satisfaction professionnelle.

De plus, les enseignants français estiment que les bonnes relations avec le directeur dépendent principalement de la considération individuelle de ce dernier, qui met l'accent sur leurs points forts et encourage leur développement professionnel.

Contrairement aux résultats de l'échantillon grec, la stimulation intellectuelle causée par le directeur transformationnel semble être liée au climat scolaire, mais dans une moindre mesure. Plus important encore, la vision commune que le directeur développe et communique pour l'école et ses attentes élevées sont les facteurs qui contribuent à de bonnes relations avec les enseignants.

Plus généralement, la présente étude confirme une précédente étude d'Allen, Grigsby, & Peters (2015) au Texas, qui démontre l'association positive du climat scolaire avec toutes les dimensions du leadership transformationnel. De même, les recherches de McCarley et ses collègues (McCarley et al., 2014), ainsi que celles de Pinkas et Bulic (2017), confirment que les enseignants qui reconnaissent des comportements transformationnels chez leur directeur perçoivent un climat scolaire plus favorable.

3. Existence de relations entre les données démographiques (âge, développement professionnel des enseignants) et leur enseignement efficace et leur efficacité dans la classe en général.

H14: L'âge des enseignants du secondaire est lié à leur enseignement efficace

H15: L'âge des enseignants du secondaire est lié à leur efficacité en classe

En ce qui concerne les deux hypothèses de recherche selon lesquelles l'âge des enseignants du secondaire est en corrélation avec l'efficacité de leur enseignement et l'efficacité en classe, la recherche a montré que l'efficacité ne varie pas avec l'âge.

Plus précisément, les enseignants français et grecs, quelle que soit la tranche d'âge à laquelle ils appartiennent, enseignent, organisent et gèrent efficacement la classe, maintiennent la discipline et assurent la sécurité des élèves. Ils gagnent également l'adhésion de leurs élèves, suscitent leur intérêt et transmettent leur enthousiasme. En outre, ils ont le sens de l'humour et ont souvent recours aux félicitations et aux critiques positives.

Ces résultats sont confirmés par l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, en 2013, qui identifie l'âge moyen des enseignants comme allant de 36 ans (Singapour) à 49 ans (Italie), la France se situant autour de 43 ans, et souligne que leur efficacité n'est pas corrélée à celui-ci. Ainsi, Singapour et Abu Dhabi, bien que se situant au même niveau en termes d'âge moyen des enseignants, diffèrent sensiblement en termes d'efficacité, Singapour étant nettement en avance. De même, la Bulgarie et l'Estonie ont toutes deux le même âge moyen élevé, mais la première est classée comme ayant une efficacité faible et la seconde comme ayant une efficacité élevée des enseignants (OECD, 2014).

De même, les mêmes conclusions sont tirées par Chowdhury, (2014) et Shah & Udgaonkar, (2018) qui indiquent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'âge et l'efficacité/enseignement efficace des enseignants du secondaire.

Au contraire, certaines études montrent les différences significatives entre les groupes d'âge et l'efficacité des enseignants et mettent même en avant les plus âgés comme plus efficaces dans la gestion de la classe et l'enseignement (Ismail, Arshad, & Abas, 2018; Zafer & Aslihan, 2012).

Le résultat de la présente recherche est un élément positif pour la réalité grecque, car si l'efficacité de l'enseignant était fonction de son âge, avec un corps enseignant "âgé", la qualité de l'enseignement offert est douteuse. L'âge moyen des enseignants du secondaire en Grèce est de 48,8 ans et, selon un représentant des enseignants au Conseil des services du ministère de l'éducation, cette moyenne devrait encore augmenter. La raison en est qu'à partir de 2022, les dispositions transitoires pour la constitution des droits à la retraite ne s'appliqueront plus et tous les enseignants prendront leur retraite à 67 ans, ou au terme de 40 années d'assurance et de 62 ans d'âge (Lakasas, 2017).

H16: Le développement professionnel des enseignants a un effet sur leur efficacité en classe

H17: Le développement professionnel des enseignants est lié à leur enseignement efficace

Les deux dernières hypothèses de recherche visent à déterminer si le développement professionnel des enseignants affecte leur efficacité en classe et l'efficacité de leur enseignement. Les résultats ont indiqué pour les deux pays des différences non statistiquement significatives entre les niveaux de développement professionnel (second diplôme, master, doctorat, formation ou rien de plus) et l'efficacité de l'enseignement, ainsi que l'efficacité des enseignants en classe. Les résultats ont indiqué pour les deux pays des différences non statistiquement significatives entre les niveaux de développement professionnel (second diplôme, master, doctorat, formation ou rien de plus) et l'efficacité de l'enseignement, ainsi que l'efficacité des enseignants en classe. Des conclusions similaires sont tirées quant à l'efficacité de l'enseignant dans la classe. Ainsi, quel que soit leur niveau d'études complémentaires, les enseignants français et grecs savent gérer la classe, maintenir la discipline, transmettre l'enthousiasme et stimuler l'intérêt de leurs élèves.

Ces conclusions contredisent les résultats de nombreuses études qui mettent en évidence la corrélation positive du développement professionnel des enseignants avec la qualité de l'enseignement et l'efficacité de la classe, ce qui entraîne une augmentation des résultats d'apprentissage (Heller et al., 2012; Jovanova Mitkowska, 2010; Gersten et al., 2010; Kennedy, 2016; Egert, Fukkink, & Eckhardt., 2018). En effet, les ressources supplémentaires, tant au niveau cognitif qu'au niveau des compétences, conduisent incontestablement à de nouvelles connaissances, croyances et pratiques (Ermeling, 2010; Levine & Marcus, 2010).

Bien entendu, le développement professionnel n'affecte pas l'auto-efficacité des enseignants lorsque celle-ci est déjà à un niveau élevé (Watson, 2006). La corrélation est significative lorsque les niveaux d'auto-efficacité et de confiance en soi sont faibles et que les enseignants ont donc besoin de motivation et de connaissances pour se développer (Moseley, Reinke, & Bookout, 2003; Sia, 1992). De même, Moseley et al., (2003), dans leur recherche, ont observé que l'auto-efficacité restait à des niveaux élevés tout au long du développement professionnel, mais qu'elle diminuait au retour de l'enseignant en classe, avec une baisse significative des mois plus tard, lorsque les interventions de développement professionnel étaient terminées et que les enseignants étaient dans le difficile processus de mise en œuvre des innovations.

Au contraire, Martin et ses collègues (Martin, Mccaughtry, Hodges-Kulina & Cothran, 2008), soutient que la contribution à l'auto-efficacité des enseignants dure après la fin de leur développement professionnel, un constat avec lequel Watson (2006) est d'accord.

Egert et ses collègues (Egert et al., 2018), dans leur méta-analyse, affirment qu'il existe une forte corrélation entre le développement professionnel des enseignants et la qualité de l'enseignement, mais avec des remarques importantes concernant la durée et la forme de la formation. En particulier, les auteurs suggèrent une durée de

plus de 45 heures et un encadrement et un soutien continu du stagiaire afin de maximiser les résultats positifs de la formation.

Ce qui précède pourrait justifier les résultats de la présente étude. Puisque les résultats ont montré des moyennes élevées d'auto-efficacité des enseignants dans les deux échantillons, si le temps écoulé depuis leur dernière formation est long, son effet sur la qualité de l'enseignement est minime. Une autre raison possible est la pertinence du développement professionnel des enseignants par rapport à la matière qu'ils enseignent, qui n'est pas prise en compte dans l'évaluation et le classement des enseignants en position de responsabilité, du moins en Grèce. Enfin, nous ne disposons pas d'informations sur la durée et la forme de la formation continue, ce qui, selon Egert et al., (2018), affecte son efficacité.

En conclusion, nous constatons que les résultats de cette thèse confirment les résultats des études précédentes qui mettent en corrélation les dimensions du leadership transformationnel avec les dimensions de l'école efficace et sont résumés dans le tableau suivant (Tableau 56).

Tableau 56: Études bibliographiques établissant une corrélation entre les dimensions du leadership transformationnel et les dimensions de l'école efficace

	Charisme	Considération individuelle	Stimulation intellectuelle	Leadership Transformationnel
Efficacité administrative	Bakhsh et al., 2015			
Rôle pédagogique	Blase & Blase, 1999			
Enseignement efficace Enseignant efficace	Bryk & Schneider, 2002 Louis, 2007 Tarter, Bliss & Hoy, 1989 Tschannen-Moran & Gareis, 2004	Van der Vyver, et al., 2014a, 2014b Louis, Murphy, & Smylie, 2016 Kurland, 2019 Wong et al, 2010 Maulding et al., 2012	Heissenberger & Heilbronner, 2017 Bass & Avolio, 1994 Bush & Glover, 2014	Louis et al., 2010 Golia, 2014 Valentine & Prater, 2011 Sun & Leithwood, 2012 Heck & Hallinger, 2014 Peletier et al., 2015 Day et al., 2016
Climat scolaire	Geraki, 2013	Hauserman et al., 2013 Leithwood & Jantzi, 2005 Meristo & Eisenschmidt 2014	Marks & Printy, 2003 Pasiardis, 2004 Bakas, 2006 Mitsiopoulou & Vekiri, 2011 Zouganeli, 2014	Leithwood, 1994 Moolenaar et al., 2010 Hauserman et al., 2013 Leithwood & Jantzi, 2005 Koula, 2001 Allen et al., 2015

CHAPITRE 8

CONCLUSIONS

L'objectif principal de cette thèse était d'adopter une approche holistique de la relation entre Leadership Transformationnel et Ecole Efficace dans les structures scolaires du secondaire en Grèce et en France.

Les objectifs individuels et les questions de recherche qui ont été fixés pour l'enquête sont les suivants :

1. Le leadership transformationnel est-il pratiqué par les directeurs d'écoles du secondaire en France et en Grèce et dans quelle mesure ?
2. Le rôle pédagogique est-il pratiqué par les directeurs d'école français et grecs ?
3. Y a-t-il une corrélation entre les variables du leadership transformationnel et les variables d'efficacité de l'école ?
4. Les caractéristiques démographiques, l'âge et le développement professionnel des enseignants sont-ils en corrélation avec l'efficacité de leur enseignement et de leur classe ?
5. Quelles différences apparaissent dans les deux pays ?

Le style de leadership transformationnel a été évalué avec les facteurs "charisme", "considération individuelle" et "stimulation intellectuelle", tandis que l'efficacité de l'école a été évaluée avec les facteurs "efficacité administrative", "rôle pédagogique du directeur", "enseignement efficace", "enseignant efficace" et "climat scolaire".

Pour les besoins de cette thèse, un nouvel outil de recherche a été créé, dont la fiabilité et la validité ont été testées et qui se compose de deux parties principales. La première explore le style de leadership transformationnel tandis que la seconde explore les dimensions d'une école efficace.

Les résultats permettent de conclure, en ce qui concerne le premier objectif, que les directeurs d'école secondaire grecs et français appliquent des comportements transformationnels, les Grecs à un degré assez élevé et les Français à un degré modéré. Les enseignants des deux pays, en particulier ceux de la tranche d'âge 51-60 ans, reconnaissent chez leur directeur plusieurs éléments de "charisme" tels que l'optimisme, la confiance en soi, l'éthique et les compétences de communication. Ils considèrent également qu'ils sont "intellectuellement motivés" principalement par l'innovation qui caractérise ses idées et ses pratiques. Cependant, ils soulignent son incapacité à inspirer la vision de l'école et à créer des normes élevées pour les enseignants. La "considération individuelle", en tant que pratique transformationnelle, semble être appliquée dans une moindre mesure que les autres pratiques, et même pour l'échantillon français, elle affiche la valeur la plus faible en moyenne.

En Grèce, selon la perception des enseignants, le directeur fait preuve d'empathie, soutient, guide et encourage le développement professionnel de ses enseignants, mais ne les traite pas comme des entités différentes.

En France, respectivement, il y a un soutien et une orientation, mais pas aux enseignants très expérimentés, comme on peut s'y attendre. Le directeur français a, dans une faible mesure, la capacité de comprendre et de se soucier des sentiments de ses enseignants, ainsi que de soutenir leur développement professionnel. Mais les enseignants ne lui feraient pas non plus confiance pour un problème personnel.

En général, il y a une convergence de vues entre les Grecs et leurs collègues français, probablement due au système éducatif des deux pays. Les deux systèmes ont en commun la centralisation, une forme pyramidale d'autorité, où les décisions importantes en matière de politique éducative sont prises au sommet et où les unités scolaires, à la base de la pyramide, sont responsables de la mise en œuvre et de la réalisation de ces décisions avec un degré minimum d'autonomie. Certes, dans les deux pays, ces dernières années, un certain pouvoir a été délégué à des structures régionales, dans une plus large mesure en France, mais sans effet réel, puisque ces structures sont également soumises à une supervision centrale constante. L'organisation pyramidale de l'enseignement assure certes une uniformité et un contrôle plus efficace, mais elle limite également le développement des initiatives des organes de direction des écoles et des enseignants. Le rôle du directeur est subordonné et les principales fonctions administratives sont assurées par des organismes situés en dehors de l'unité scolaire (Mavrikakis, 2017).

Afin de mettre en œuvre des pratiques de leadership transformationnel, l'autonomie de l'école est nécessaire pour déterminer la direction et la vision de l'école (Katsaros, 2008). En revanche, dans un environnement hiérarchique strict, le leader transformationnel se sent impuissant et frustré parce qu'il est obligé d'appliquer fidèlement les règles, et par conséquent, il est inefficace pour diriger le groupe (Avolio & Bass, 1995). Dans ces circonstances, l'adoption de pratiques transformationnelles dans les deux pays, même à ce point, est donc considérée comme une réussite.

Néanmoins, l'émergence de pratiques transformationnelles au sein de systèmes bureaucratiques forts d'éducation, comme en France et en Grèce, est un message optimiste de développement et de progrès dans le contexte conservateur. En contre-argument, on soulignera que leur apparition est justifiée par la crise économique que connaissaient les deux pays au moment de la recherche et qui, selon Bass (1998), favorise l'émergence de comportements transformationnels. Cela peut peut-être expliquer l'avance de la Grèce en matière de pratiques transformationnelles puisque, par rapport à la France, elle a vécu la crise à un degré beaucoup plus élevé (Eurydice 2015/16).

En ce qui concerne la deuxième question de recherche, à savoir si les directeurs d'école ont un rôle pédagogique, les résultats ont montré que dans les deux pays, ce rôle est rempli de manière satisfaisante, les directeurs grecs ayant une petite avance.

Ainsi, les directeurs d'école grecs et français, à côté de toutes leurs autres tâches, soutiennent les processus d'apprentissage en créant les bonnes conditions et en donnant, dans la mesure du possible, de l'autonomie aux enseignants pour organiser leur enseignement. En outre, les Français organisent souvent des réunions pédagogiques et les Grecs soutiennent les enseignants confrontés à des problèmes d'enseignement.

Il convient de noter que, bien que l'implication du directeur dans les questions pédagogiques fasse partie de sa description de poste (4823/2021 Journal Officiel "FEK" 136/A/3-8-2021, R.421-9, 30/8/1985), son rôle pédagogique est plus indirect que direct, pour diverses raisons qui convergent pour les deux pays.

La raison principale est que dans les systèmes bureaucratiques de la Grèce et de la France, où le directeur est principalement un gestionnaire de documents, le temps qu'il peut consacrer au soutien du processus d'apprentissage est minime. Ainsi, même si le directeur a la volonté et la capacité de soutenir ses responsabilités pédagogiques, la charge de travail administratif ne lui permet pas de le faire, surtout en Grèce où le secrétariat des écoles est presque inexistant.

Une autre raison importante est le manque de formation pédagogique du directeur qui, dans le cas de la France, peut venir du domaine de l'administration et n'a peut-être jamais enseigné dans une classe, et en Grèce, même s'il a une grande expérience de l'enseignement, elle est limitée à sa propre matière d'enseignement. Cette insuffisance crée donc une insécurité pour l'individu d'une part, et un manque de confiance de la part des éducateurs d'autre part.

Le rôle pédagogique direct du directeur pourrait être réalisé par sa présence dans la classe, dans un rôle auxiliaire et de soutien, comme c'est le cas dans les pays anglo-saxons. Cela se heurte toutefois aux objections des enseignants qui considèrent la salle de classe comme leur espace strictement personnel. En Grèce, cela est dû aux vestiges de l'inspection qui, bien qu'aboli en 1982, a été identifié au contrôle et à l'évaluation, qui n'ont pas encore commencé à être mis en œuvre. De même, en France, où l'institution de l'inspecteur perdure à ce jour, on pourrait s'attendre à ce que les enseignants français soient familiers avec la présence du directeur dans la classe, même dans un rôle de supervision. Malgré cela, les puissants syndicats d'enseignants expriment une forte opposition, considérant que l'autonomie des enseignants est atteinte. Étant donné qu'une éducation de qualité est un droit inaliénable de chaque être humain et en même temps une obligation de l'État et que la dimension pédagogique du rôle du directeur est essentielle pour la qualité fournie, nous considérons qu'il est de la plus haute importance de changer la culture et les perceptions et d'assurer les conditions qui aideront à construire la confiance des enseignants.

En ce qui concerne la troisième question de recherche, à savoir si les dimensions du leadership transformationnel sont en corrélation avec les dimensions de l'école efficace, les résultats ont révélé des corrélations multiples.

Plus précisément, l'enquête a montré un pourcentage modéré (38%) pour les Français et un pourcentage plus élevé (55,5%) pour les Grecs de la capacité à prédire l'efficacité administrative de l'école par le charisme. Ainsi, les directeurs d'école français et grecs qui inspirent la force, la confiance et le respect, qui sont enthousiastes, optimistes, confiants et qui ont des compétences en matière de communication, pourront efficacement, en collaboration avec les enseignants, fixer des objectifs, planifier, gérer et mettre en œuvre leurs propres projets. Bref, d'être efficaces dans leur travail administratif, considéré comme essentiel pour le bon fonctionnement de l'école (Grissom & Loeb, 2011). En effet, dans une école bien gérée, l'insécurité, l'anxiété et les tensions entre élèves et enseignants sont absentes. Le précieux temps d'enseignement est utilisé de manière adéquate, sans distractions, et conduit à des résultats d'apprentissage satisfaisants.

De plus, il est démontré que de toutes les dimensions de l'école efficace, le rôle pédagogique du directeur a la plus forte corrélation positive avec le leadership transformationnel dans les deux pays. En effet, des trois dimensions du leadership transformationnel -le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle - le charisme est celui qui contribue le plus à prédire le rôle pédagogique du directeur.

Cela signifie que lorsque le directeur est caractérisé par l'optimisme et l'éthique, qu'il inspire la force et la confiance, qu'il a de l'empathie et des capacités de communication, il peut se tenir près de l'enseignant qui rencontre des difficultés dans son enseignement, lui donner confiance et lui offrir de l'autonomie, dans la mesure où cela est possible dans un programme d'études prédéterminé et un plan de cours strictement rigide. En outre, le directeur charismatique peut comprendre les préoccupations du corps enseignant sur les questions pédagogiques et convoquer des réunions pour aider à les résoudre.

En ce qui concerne l'enseignement efficace et l'enseignant efficace, la recherche a montré qu'en Grèce, ils sont positivement significatifs et statistiquement liés au charisme, à la considération individuelle et à la stimulation intellectuelle que le directeur accorde aux enseignants. Ainsi, le directeur s'avère être le moteur non seulement de la fonction administrative mais aussi de la fonction d'apprentissage, remplissant la mission principale de l'école. On peut donc s'attendre à ce qu'un enseignant qui bénéficie d'un soutien et d'une assistance dans son travail et dans son développement professionnel personnel, qui est inspiré par l'esprit d'innovation, l'enthousiasme et l'optimisme de son directeur, s'avère être un bon enseignant en termes de méthodes pédagogiques et de gestion de classe.

De même en France, il a été constaté que les caractéristiques du directeur charismatique ont une influence positive sur l'organisation de l'enseignement par l'enseignant, l'implication de tous les élèves dans la leçon, le développement de leur esprit critique, l'utilisation d'une variété de méthodes d'enseignement et de nouvelles technologies, et la gestion générale de la classe.

En revanche, la considération individuelle du directeur et la stimulation intellectuelle qu'il crée chez les enseignants semblent avoir une incidence sur l'efficacité de l'enseignement mais pas sur l'efficacité des

enseignants en classe. Bien que la différence entre un enseignement efficace et un enseignant efficace ne soit pas toujours évidente dans la pratique, dans cette thèse, ils sont séparés et évalués par des pratiques distinctes. L'efficacité de l'enseignement est liée aux pratiques et procédures pédagogiques qui sont exclusivement liées à l'enseignement (par exemple, une bonne organisation des cours, la variété des techniques, l'utilisation des nouvelles technologies), tandis que l'efficacité de l'enseignant est liée à la gestion de la classe (par exemple, la cohérence, la discipline, les règles), au comportement envers les élèves (par exemple, les félicitations, la communication, l'enthousiasme, l'humour) et aux relations interpersonnelles avec le contexte interne et externe de l'école". Ce résultat peut être attribué aux moyennes généralement basses présentées par la considération individuelle en premier lieu, et la stimulation intellectuelle fournie par le directeur français aux enseignants. Ainsi, selon les résultats, le degré modéré d'attention personnelle dont fait preuve le directeur ainsi que les stimuli intellectuels qu'il crée ne semblent pas affecter la bonne gestion de la classe, son souci de la sécurité des élèves, la cohérence de son emploi du temps et d'autres comportements qui caractérisent son efficacité en classe. Cependant, même si les pratiques de considération individuelle et de stimulation intellectuelle de bas niveau semblent avoir un impact statistiquement significatif sur l'enseignement, ce qui montre à quel point ce prix du processus d'apprentissage est sensible et combien la contribution du directeur, même indirecte, est importante.

Il est également intéressant de noter que la moyenne la plus basse des réponses des enseignants français se trouve dans la question de savoir s'il y a une bonne coopération avec l'inspecteur. Ce que cela suggère probablement, c'est que, même s'il existe une volonté d'aide et de soutien de la part de l'inspecteur, les enseignants le considèrent toujours comme un évaluateur.

De plus, il est intéressant de noter que toutes les dimensions de la stimulation intellectuelle induit par le directeur chez l'enseignant français, sans exception, bien qu'elles aient des moyennes faibles, ont une corrélation positive statistiquement significative et peuvent prédire la mise en œuvre de l'enseignement différencié en classe. Étant donné que l'enseignement différencié est une proposition pédagogique centrée sur l'humain et anthropomorphique qui favorise l'équité en matière d'opportunités et de réussite (Valiandes, 2015), ce résultat est un signe encourageant de l'efficacité de l'enseignement dans les classes des écoles françaises.

Selon les résultats, les trois dimensions du leadership transformationnel semblent influencer le climat scolaire. En particulier, pour l'échantillon grec, la stimulation intellectuelle a le plus haut degré de corrélation avec le climat scolaire. Ainsi, dans les écoles grecques, la conscience et l'éthique du directeur, les compétences en matière de communication, l'empathie qu'il possède, mais surtout son esprit d'innovation peuvent prédire de bonnes relations interpersonnelles entre les membres du personnel, la politesse, la cohérence et le respect des règles, ce qui se traduit par une atmosphère amicale et la satisfaction professionnelle des enseignants. Bien entendu, cette image idéale de l'école peut prendre une forme plus réaliste lorsqu'il existe des problèmes institutionnels de désaccord entre les enseignants et le directeur, qui est directement chargé de les régler. Par

exemple, nous mentionnons la question de l'auto-évaluation des écoles, qui est mise en œuvre cette année, et l'évaluation prochaine des enseignants, qui entrera en vigueur à partir de la prochaine année scolaire. L'absence d'une culture de l'évaluation et la confiance des enseignants dans les institutions publiques sont quelques-unes des raisons qui expliquent ces réactions. C'est donc un défi pour le leader grec transformationnel de "transformer" le climat existant en débarrassant le processus d'évaluation de son contenu négatif, dans le but ultime de rendre l'école plus efficace.

De même, dans l'échantillon français, une corrélation positive entre toutes les dimensions du leadership transformationnel et les dimensions du climat scolaire est apparue. Cependant, la corrélation la plus élevée a été observée entre le charisme et le climat scolaire. Le résultat montre que ce sont principalement les traits de personnalité du directeur français, tels que la force, l'optimisme et le respect qu'il inspire, son éthique et ses compétences en matière de communication, qui peuvent prédire des relations harmonieuses caractérisées par le respect mutuel et la démocratie.

Enfin, aucune corrélation statistiquement significative n'a été trouvée entre l'efficacité de l'enseignement et l'efficacité de l'enseignant en classe et l'âge et le développement professionnel de l'enseignant dans les deux pays. En ce qui concerne l'âge, le constat est cohérent avec les résultats de nombreuses études antérieures (Shah & Udgaonkar, 2018) et constitue un résultat encourageant car la majorité des enseignants qui enseignent dans les écoles grecques ont un âge moyen de 48,8 ans, tandis que dans les écoles françaises, ils ont 43 ans. Selon certains, le vieillissement apporte de l'expérience et des connaissances et selon d'autres, de la fatigue et de la routine. Ce qui est certain, c'est que le travail de l'enseignant en classe, malgré les difficultés, reste passionnant et que sa capacité à transmettre des connaissances et à former des caractères est principalement liée à sa personnalité.

En ce qui concerne le développement professionnel, les résultats de la présente étude sont en désaccord avec les précédentes (Heller et al., 2012; Jovanova-Mitkovska, 2010; Watson, 2006). Les explications possibles de ce résultat différent sont que la formation des enseignants n'est pas pertinente par rapport à la matière qu'ils enseignent, ou que trop de temps s'est écoulé depuis sa mise en œuvre (Moseley et al., 2003). D'autres paramètres pourraient être leur participation non volontaire au programme ou leur implication non intellectuelle dans celui-ci (Kennedy, 2016). En tout état de cause, une formation qui remplit les conditions requises, telles qu'une durée de plus de 45 heures, un accompagnement et un soutien continu du stagiaire, la cohérence, etc., est considérée comme indispensable dans le domaine de l'éducation, qui évolue rapidement. Ce n'est que de cette manière que l'enseignant en exercice pourra s'informer sur les nouvelles méthodes d'enseignement, les avancées technologiques et les derniers développements, afin qu'il puisse aider les jeunes qu'il enseigne et réduire en même temps le fossé d'âge qui peut exister.

En ce qui concerne la cinquième question de recherche, quelles sont les différences observées dans les deux pays concernant la mise en œuvre du leadership transformationnel, l'exercice du rôle pédagogique, les relations entre les dimensions du leadership transformationnel et les dimensions de l'école efficace et l'influence des caractéristiques démographiques - l'âge et le développement professionnel sur l'efficacité de l'enseignement et de l'enseignant -, la comparaison des deux pays a donné les résultats suivants :

Le leadership transformationnel dans les écoles grecques semble être pratiquée dans une plus grande mesure que dans les écoles françaises, avec une petite différence dans les moyennes. Le leadership transformationnel dans les écoles grecques semble être pratiquée dans une plus grande mesure que dans les écoles françaises, avec une petite différence dans les moyennes. Cependant, les enseignants français disent qu'ils ne peuvent pas lui faire confiance pour un problème personnel, qu'il ne soutient pas assez leur développement professionnel et qu'il ne semble pas avoir beaucoup d'empathie. De même, les enseignants grecs aimeraient que leur directeur les traite comme des personnalités distinctes.

En conclusion, nous observons que le directeur dans les deux pays tente de se transformer d'un gestionnaire bureaucratique en un leader transformationnel dans un espace éducatif en constante évolution. Les défis sont nombreux et son travail est varié. En particulier lorsque l'école est grande, comme en France, la capacité de connaître les besoins, les points forts et les points faibles de chaque enseignant semble être une utopie. Nous pensons que c'est la cause de la différence observée.

Une autre différence peut être observée dans le rôle pédagogique des directeurs, qui apparaît dans les écoles grecques dans une mesure légèrement plus importante que dans les écoles françaises. L'implication du directeur dans le processus d'apprentissage peut être perçue à travers son intérêt et ses actions pour le soutenir, mais dans les deux pays, elle est plus indirecte que directe. Nous pensons que le manque de temps et de culture appropriée des enseignants en sont les deux principales raisons. En France notamment, où le directeur d'école, surtout au cours des cinq dernières années, vient du domaine de l'administration plutôt que de celui de l'éducation, la dimension pédagogique du rôle est à juste titre faible.

La corrélation entre le charisme du directeur et l'efficacité administrative de l'école est une autre différence entre les deux pays. Ainsi, en Grèce, les traits de personnalité du directeur et ses capacités de communication semblent prédire dans une plus large mesure l'administration efficace de l'école qu'en France. Ce résultat peut s'expliquer par les deux principales différences entre les deux systèmes éducatifs. Tout d'abord, la taille des écoles, qui en France est principalement six fois plus grande qu'en Grèce, et le grand nombre de personnels employés, en dehors des enseignants. En particulier, en moyenne, une école française secondaire compte 1500 élèves et emploie environ vingt-cinq personnes comme personnel de soutien dans les domaines du secrétariat, de la comptabilité, de la sécurité, de la restauration et du nettoyage, de l'orientation, du soutien psychologique et de la santé. La deuxième différence, tout aussi importante, est la fonction d'évaluation, qui est pratiquée en

France depuis plus de cinquante ans, alors qu'en Grèce elle n'est pas encore pratiquée, du moins pas individuellement. On considère donc qu'une grande école est plus impersonnelle et que ses fonctions sont plus automatisées et bien réparties. "Le directeur omniprésent" semble être inatteignable, quelle que soit la bonne humeur. Ainsi, la contribution de sa personnalité à l'efficacité administrative diminue inévitablement.

Une différence similaire apparaît dans la corrélation entre le charisme et le rôle pédagogique du directeur d'école, avec un léger avantage pour les Grecs. Cependant, parmi les trois dimensions du leadership transformationnel, le charisme est celui qui contribue le plus à prédire le rôle pédagogique du directeur. Cette différence peut s'expliquer par le fait que le chef d'établissement français est souvent issu du monde de la gestion et manque de certificat d'aptitude pédagogique. Le charisme qu'il possède n'est donc pas suffisant pour soutenir le processus d'apprentissage, car il manque de connaissances et d'expérience en classe.

Enfin, il n'y a pas eu de corrélation de la considération individuelle et de la stimulation intellectuelle avec l'efficacité de l'enseignant français dans la classe, contrairement à l'enseignant grec qui a montré une corrélation faible mais statistiquement significative. Nous supposons que cette différenciation est due aux moyennes généralement basses affichées principalement par la considération individuelle et que d'autres facteurs contribuent à son efficacité en classe, comme sa personnalité, son éducation globale ou l'évaluation qu'il reçoit à intervalles réguliers. Le tableau ci-dessous (Tableau 57) énumère toutes les différences dans les résultats observés entre les deux pays.

Tableau 57: Cinquième Objectif de Recherche - Tableau comparatif

N/S	OBJECTIFS DE RECHERCHE	GRECE	FRANCE	
1	Les directeurs des unités scolaires du secondaire présentent des caractéristiques et de comportements du leadership transformationnel	à un degré assez élevé	à un degré modéré	
2	Les directeurs des unités scolaires du secondaire ont également un rôle pédagogique	à un degré assez élevé	à un degré modéré	
3	Les dimensions du leadership transformationnel sont liées aux dimensions de l'école efficace	Le charisme & l'administration efficace	Corrélation linéaire forte	Corrélation linéaire modéré
		Le charisme & le rôle pédagogique	Corrélation linéaire forte	Corrélation linéaire modéré
		Le charisme & l'enseignement efficace	Corrélation linéaire faible	Corrélation linéaire faible
		Le charisme & l'enseignant efficace	Corrélation linéaire faible	Corrélation linéaire faible
		Considération individuelle & Enseignement Efficace	Corrélation linéaire faible	Corrélation linéaire faible

N/S	OBJECTIFS DE RECHERCHE	GRECE	FRANCE
	Considération individuelle & Enseignant Efficace	Corrélation linéaire faible	Corrélation linéaire faible
	Stimulation intellectuelle & Enseignement efficace	Corrélation linéaire faible	Corrélation linéaire faible
	Stimulation intellectuelle & Enseignant Efficace	Corrélation linéaire faible	Δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση
	Charisme & Climat Scolaire	Corrélation linéaire faible	Corrélation linéaire faible
	Considération individuelle & Climat Scolaire	Corrélation linéaire faible	Corrélation linéaire faible
	Stimulation intellectuelle & Climat Scolaire	Corrélation linéaire faible	Corrélation linéaire faible
4	Les caractéristiques démographiques, l'âge et le développement professionnel des enseignants sont en corrélation avec leur enseignement efficace et leur efficacité en classe.	Aucune corrélation n'a été observée	Aucune corrélation n'a été observée

Un paramètre important, qu'il serait dommage de ne pas mentionner, est que la recherche a été menée en période de crise économique. La crise n'a pas épargné l'éducation, de sorte que les résultats sont clairement influencés par elle. Le chômage, la baisse des salaires, la hausse des impôts, la réduction des dépenses d'éducation, les fusions et fermetures d'écoles et l'augmentation du nombre d'élèves par classe entraînent une série de carences matérielles et émotionnelles pour les élèves, les parents et les enseignants. Dans un tel environnement, l'enseignant est appelé à atténuer les conflits, à soutenir les élèves sur le plan psychologique et pratique, à être efficace dans son enseignement et dans la classe et à coopérer harmonieusement avec ses collègues et le directeur, lorsqu'il ne peut pas répondre lui-même à ses besoins fondamentaux. Par exemple, le salaire des enseignants grecs a été réduit de 30 % depuis 2008, tandis qu'en France il est gelé depuis la même année et que les dépenses d'éducation ont été réduites de 20 % en Grèce et de 7,25 % en France (E.T.U.C.E., 2013).

De même, dans le contexte socio-économique fluide créé par la crise, qui affecte inévitablement l'environnement scolaire, le directeur tente de couvrir le manque de personnel et les besoins en infrastructures matérielles et immobilières. Dans le même temps, il cherche à mettre en évidence le rôle social solidaire de l'école et à aborder les effets de la crise non seulement économique mais aussi des valeurs sur les élèves par le biais de diverses pratiques innovantes. Il est donc possible que son activité innovante accrue, comme l'ont montré les recherches, soit due à cet effort. Plus généralement, les conditions qui ont prévalu lors de la mise

en œuvre de la recherche ont inévitablement influencé les pratiques transformationnelles du directeur et c'est un fait qui doit être pris en compte.

8.1. Contribution de la recherche à la connaissance

L'impact indéniable du leadership scolaire sur l'efficacité de l'école (Leithwood et al., 2020; Harris & Jones, 2015; Walker, 2015; Heck & Hallinger, 2010) et le manque, dans la bibliographie internationale, d'investigation de tous les facteurs du leadership transformationnel avec tous les facteurs de l'école efficace, ont été les raisons de la rédaction de cette étude.

L'objectif principal de la thèse est d'adopter une approche holistique de la relation entre les deux facteurs que sont le leadership transformationnel et l'école efficace. Cependant, au cours de sa réalisation, d'autres résultats ont émergé, qui, selon nous, contribuent à la connaissance de la discipline de la direction et de l'efficacité scolaire. Plus précisément, cette thèse:

- Il a créé un modèle holistique corrélant le charisme, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle, dimensions du leadership transformationnel mises en œuvre par le directeur, avec son efficacité administrative, son rôle pédagogique, l'efficacité de l'enseignement, l'efficacité des enseignants en classe et le climat scolaire, dimensions de l'école efficace. De cette façon, la connaissance du contexte grec a été enrichie par des données provenant des écoles du secondaire, en abordant les deux concepts clés de l'éducation, le leadership transformationnel et l'école efficace. De même, dans le domaine éducatif français, la recherche contribue à combler le manque d'études corrélant les dimensions du leadership transformationnel et de l'école efficace, tout en soulevant un certain nombre de nouvelles questions qui donneront lieu à de nouveaux efforts de recherche.
- Il a élaboré un nouvel instrument de recherche qui évalue les comportements transformationnels ainsi que l'efficacité scolaire, dont la fiabilité et la validité ont été testées. Plus précisément, dans le nouveau questionnaire, le facteur leadership transformationnel est évalué avec trois sous-facteurs, le charisme du directeur, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle fournies aux enseignants. Plus précisément, dans le nouveau questionnaire, le facteur leadership transformationnel est évalué avec trois sous-facteurs, le charisme du directeur, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle fournies aux enseignants. L'école efficace est étudiée à travers cinq sous-facteurs, l'efficacité administrative, le rôle pédagogique du directeur, l'efficacité pédagogique de l'enseignant et le climat scolaire. Ainsi, les 59 questions qui ont émergé, après avoir éliminé certaines des questions initiales, portent sur les fonctions administratives de l'école, le soutien du processus d'apprentissage par le directeur, les techniques utilisées par l'enseignant dans son enseignement, son attitude et son comportement en classe ainsi que les conditions préalables à un bon climat et les conditions qui le rendent difficile.

- Elle a étudié les similitudes et les différences entre des échantillons représentatifs des deux pays, la Grèce et la France, en termes de comportements transformationnels du directeur et de leur relation avec les dimensions de l'école efficace. La comparaison entre les deux pays est possible car leurs systèmes éducatifs présentent plusieurs éléments communs, le principal point de convergence étant la centralisation. Ainsi, la connaissance scientifique s'enrichit de données comparatives des deux pays sur le leadership pratiqué dans leurs écoles et l'impact sur leur efficacité.

8.2. Suggestion d'application pratique

Cette thèse a montré qu'en Grèce, le charisme du directeur, la considération individuelle qu'il porte aux enseignants et la stimulation intellectuelle qu'il leur offre sont positivement liés à l'efficacité administrative de l'école, au rôle pédagogique du directeur, à l'enseignement efficace de l'enseignant et à son efficacité en classe, ainsi qu'au climat scolaire.

L'enquête montre également que la mise en œuvre du leadership transformationnel dans les écoles grecques en est encore à ses débuts. Par conséquent, étant donné que l'efficacité des écoles est une priorité dans la politique éducative du pays, la nécessité d'une formation ciblée des candidats et des directeurs actuels aux pratiques transformatrices apparaît. Les organes compétents du ministère de l'éducation, tels que l'IEP, pourraient inclure dans leur large éventail de séminaires de formation des cours axés sur le développement de l'intelligence émotionnelle, de l'écoute active et de la communication, ainsi que sur la culture de traits de personnalité positifs. En d'autres termes, il est proposé d'introduire des ateliers de compétences (Journal officiel 3791/B/13-8-2021) pour les cadres de l'éducation également, comme cela est déjà le cas pour les élèves de l'enseignement primaire et secondaire.

Le constat que l'innovation introduite par le directeur est d'un bon niveau dicte la nécessité de soutenir et de renforcer les pratiques innovantes. Cela pourrait se faire par le biais d'un programme d'études plus flexible, d'une réduction du programme d'examens et d'un détachement général de l'école de son rôle d'examineur. Ce n'est qu'alors qu'il y aura suffisamment de temps pour mettre en œuvre les innovations qui offrent une éducation complète aux élèves. Nous pensons que les nouveaux programmes d'études, qui sont actuellement à l'essai, tiendront compte de cette perspective.

Les résultats ont également montré que la vision que le directeur développe et communique pour l'école, ainsi que ses attentes envers les enseignants, sont d'un niveau faible. Ceci, en partageant l'avis de Katsaros (2008:109), est dû au manque d'autonomie des écoles grecques, car la vision et la direction des unités scolaires ne peuvent être développées dans un système éducatif qui demande principalement à ses dirigeants d'appliquer les décisions de l'autorité centrale. La nouvelle loi 4823/2021 semble changer le contexte éducatif grec existant avec certains éléments d'autonomie accordés à l'unité scolaire. Il est proposé que d'autres lois similaires suivent, offrant une autonomie non seulement en matière de gestion des excursions et de la formation en milieu scolaire,

mais aussi dans des domaines plus sérieux tels que la détermination du programme d'études et la manière dont les élèves sont évalués.

En France, respectivement, comme l'ont montré les recherches, les dimensions du leadership transformationnel sont liées à la plupart des dimensions de l'école efficace. En particulier, le charisme du directeur français s'avère être un prédicteur de son efficacité administrative, du rôle pédagogique de l'enseignement efficace et de l'enseignant efficace, et du bon climat scolaire. Contrairement à la Grèce, en France, la formation des directeurs d'école à l'administration scolaire est obligatoire pendant un an avant leur prise de fonction (Lemoni & Kolezakis, 2013).

Cependant, il est suggéré que la formation des futurs et actuels directeurs vise spécifiquement à développer et à cultiver leurs traits de personnalité tels que la conscience, les compétences en communication, l'empathie, la confiance en soi et l'optimisme, et qu'elle soit répétée à intervalles réguliers afin de répondre au contexte éducatif en constante évolution.

En outre, le constat que le rôle pédagogique du directeur français a de faibles moyennes, notamment en termes de soutien à l'enseignant dans la classe, nécessite une formation à la gestion de classe et l'incite à intervenir dans la classe, toujours de manière consultative.

À l'occasion des faibles moyennes de la vision que les dirigeants français construisent et communiquent, nous revenons à la question de l'autonomie, où la France a un net avantage sur la Grèce. Cependant, comme il est toujours possible de s'améliorer, nous pensons que l'indépendance de l'école française par rapport à l'autorité centrale du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports devrait être mise en avant en ce qui concerne la nomination des enseignants par les directeurs d'école afin de parvenir à une supervision plus efficace du processus d'apprentissage.

Pour les deux pays, il est proposé que l'enseignement des pratiques transformationnelles soit intégrées dans le programme des départements universitaires qui fournissent les unités scolaires des enseignants. Par conséquent, en plus des connaissances offertes, un fond de base de la philosophie du leadership transformationnel sera créé qui aidera plus tard à le construire. Cette formation devrait se poursuivre tout au long de la carrière d'un enseignant, car les pratiques transformationnelles se développent là où il y a de la maturité, de la collaboration et d'un engagement organisationnel de la part de tous.

8.3. Faiblesses et limites de la présente recherche

Le questionnaire a été utilisé comme outil de recherche dans cette étude, les résultats sont donc influencés par l'attention dont les enseignants ont fait preuve en remplissant le questionnaire et l'honnêteté de leurs réponses.

En particulier, la mesure de l'efficacité des enseignants et de l'enseignement efficace était basée sur l'auto-évaluation, ce qui manque probablement d'objectivité totale.

L'échantillon est relativement homogène dans chaque pays respectivement, car l'échantillon dans son ensemble vit et travaille dans le même environnement social, culturel, politique et législatif.

L'erreur d'échantillonnage n'a pas été corrigée par le nombre suffisant d'enseignants grecs dans l'enquête (239), alors que la population de la région éducative de Macédoine orientale et de Thrace compte environ 2500 enseignants. De même, en France, l'échantillon n'est pas représentatif (147) de la région du Doubs, où le nombre d'enseignants dans les collèges et lycées, publics et privés, est de 3.500.

Un facteur possible qui a contribué à la formation des perceptions des enseignants est la crise économique, en particulier en Grèce. La même enquête dans une période antérieure ou postérieure à la crise aurait pu donner des résultats différents.

Le fait que les directeurs d'école, les élèves et les parents n'aient pas participé au remplissage des questionnaires prive l'étude de son exhaustivité visuelle.

Lors de la réalisation de l'enquête, certains directeurs d'école se sont montrés prudents et méfiants quant à la promotion du questionnaire, notamment dans les écoles françaises et les écoles des minorités en Grèce. Un certain nombre d'enseignants ont également hésité à remplir le questionnaire ou à participer aux entretiens parce qu'ils avaient l'impression d'évaluer leur directeur et qu'ils tenaient à préserver leur anonymat.

8.4. Suggestions de recherches futures

Cette thèse a étudié les relations entre les dimensions du leadership transformationnel et des facteurs spécifiques de l'efficacité de l'école, à savoir l'efficacité administrative, le rôle pédagogique du directeur, l'efficacité de l'enseignement/des enseignants et le climat scolaire. Cette thèse a étudié les relations entre les dimensions du leadership transformationnel et des facteurs spécifiques de l'efficacité de l'école, à savoir l'efficacité administrative, le rôle pédagogique du directeur, l'efficacité de l'enseignement/des enseignants et le climat scolaire.

Compte tenu du rôle de catalyseur du leadership dans l'efficacité des écoles, il est proposé de poursuivre les recherches avec un échantillon plus large afin d'examiner et de comparer la relation entre les différents types de leadership, tels que le leadership transformationnel et transactionnel, et les déterminants de l'école efficace.

Il serait également judicieux d'impliquer d'autres acteurs du contexte interne et externe de l'école, tels que les directeurs de l'école et les parents d'élèves. Cela permettrait d'avoir une vision plus complète de la relation entre les deux facteurs que sont le leadership transformationnel et l'école efficace.

Les résultats de l'étude n'ont pas confirmé la relation entre l'enseignement efficace de l'enseignant et son efficacité en classe et le développement professionnel. Ce constat contredit les conclusions de toutes les études correspondantes et nous suggérons de le reconsidérer, en tenant compte cette fois de la durée de la formation, de la distance qui la sépare et de sa pertinence par rapport à la matière enseignée.

Enfin, une proposition supplémentaire est la mise en œuvre de la même recherche à un moment ultérieur, lorsque les pays européens parviennent à se remettre des problèmes de la crise économique qui affectent inévitablement l'éducation, mais aussi les conclusions de recherches similaires.

BIBLIOGRAFIE

- Afolabi, A.O., Awosola, R.K., & Omole, S.O. (2010). Influence of emotional intelligence and gender on job performance and satisfaction among Nigerian policemen. *Journal of Social Science* 2(3), 147-154.
- Alatzoglou, A. (2014). *Le professeur d'éducation physique, en tant que directeur et sa capacité administrative pour une école efficace*. [Thèse de doctorat], Dernier mis à jour le 22-5-018, de: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35101>.
- Allen, W. (2011). *The Heart of the Head, the Emotional Dimension of School Leadership. An Examination and Analysis of the Role Emotional Intelligence Plays in Successful Secondary School and Academy Leadership*. Thesis (PhD), University of Hull.
- Allen, J., Gregory, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment student scoring system— Secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76–98
- Allen, N., Grigsby, B. & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 10(2), 1-22.
- Althusser, L. (1983). *Thesis*. Themelio, Athens.
- Althusser, L. (1977). *Positions (1964–1975)*. Éditions Sociales, Paris.
- Anastasiou, M. (2014). L'évaluation du travail éducatif: points de vue des enseignants du secondaire. Dans: K.D. Malafantis, B. Papadopoulou, S. Avgitidou, C. Iordanidis, I. Metsas (eds.), Procédures de la 9ème Conférence "Recherche pédagogique et éducative hellénique", Volume B, Athènes: Diadrasia.
- Anderson, G. L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59.
- Anderson, M.(2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. *International Social Science Review*: Vol. 93(1), 4.
- Andersen, J. A. (2006). Leadership, personality and effectiveness. *The Journal of Socio-Economics* 35(6), 1078–1091 doi:10.1016/j.socec.2005.11.066
- Andreadakis, N. & Kadianaki M. (2010). Étude empirique de l'enseignement efficace et de l'enseignant efficace. *Le pas des Sciences sociales IE* (57), 5-30.
- Andreou, A. & Papaconstantinou, G., (1994). *Le pouvoir et l'organisation-administration du système éducatif*. Athènes: Nea Sinora. AA-Liban.

- Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational leadership*, 44(6), 9–11.
- Angus, L. (1993). The Sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333-345. Retrieved on 9-12-2019 from <http://www.jstor.org/stable/1392815>
- Antonakis, J (2001). *The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X)*, Walden University Scholar Works, Dissertation thesis.
- Antonakis, J., Avolio B. J. & Sivasubramaniam N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly* 14, 261-295.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 291-311. doi:10.1080/09243453.2011.577078
- Apugo, D. (2015). Book Review: Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world. *Journal of Transformative Education* 14(4), 392-399.
- Argyris, C. (1957) *Personality and Organization: the Conflict between System and the Individual*. Harper & Row, New York.
- Asiyai, R.I. (2011). Effective classroom management techniques for secondary schools. *International Multi-Disciplinary Journal*, 5 (1), 18-25.
- Athanasoula-Reppa, A., (2008). *Gestion de l'éducation et Comportement Organisationnel*, Athènes: Ellin.
- Attarça, M. & Chomienne, H. (2010). Les cadres publics pilotes du changement: le cas des chefs d'établissement dans la réforme du baccalauréat professionnel. *Colloque Vers une nouvelle gestion des ressources humaines publiques*, Annecy, 25-26 mars.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Avolio, B. J. (2010). Pursuing authentic leadership development. In N. Nohria, & R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice* (pp. 739-765). Boston, MA: Harvard. Business Press.
- Avolio, B. & Bass, B. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire: Third Edition Manual and Sampler Set*. Nebraska: Mind Garden.
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Third edition manual and sampler set*. Menlo Park, CA: Mind Garden.

- Avolio, B., Bass, B. & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441-462.
- Babinotis, G. (1998). Dictionnaire du grec moderne avec des commentaires à l'utilisation droite des mots. Athènes: Centre de lexicologie
- Bakas, Th. (2006). Le rôle stimulant du directeur dans l'école moderne. *Pédagogie, théorie et pratique*, 1, 117-125. Extrait de: <http://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos1.pdf> Dernier mis à jour le 9/2/2019
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhsh, K., Hussain, S. & Mohsin, M. N. (2015) Personality and Leadership Effectiveness. *Journal of Education and Human Development*, 4, 2(1), 139-142. DOI: 10.15640/jehd.v4n2_1a14
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 581-591.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social Leadership Theory*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Banfield, E. (1958). *The Moral Basis of a Backward Society*. Retrieved on 6-10-2019 from <http://www.kevinrkosar.com/Edward-C-Banfield/> Edward C. Banfield
- Banfield, E. (1970). *The Unheavenly City*. Retrieved on 6-10-2019 from <http://www.kevinrkosar.com/Edward-C-Banfield/> Edward C. Banfield
- Bankston, C. L (2004). Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179.
- Barnett, B. G. (1990). Peer-assisted leadership: Expanding principals' knowledge through reflective practice. *Journal of Educational Administration*, 28(3), 67-76.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships, and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
- Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (Eds) (2000). *Social Capital-Critical Perspectives*, 1-38. Oxford: Oxford University Press.
- Barrère A. (2007). Chef d'établissement: un singulier métier. *Les cahiers pédagogique*, 458:24-26.
- Barzano, G. (2011) School autonomy and the new accountabilities of European education leaders: Case studies in England, France, Italy and Portugal. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(3), 184-209.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52 (2), 130-138.

- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. (1999). Current developments in transformational leadership. *The Psychologist Manager Journal*, 3(1), 5–21.
- Bass, B. (2010). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Bass, B. (2015). Theory X and Y. *Wiley Encyclopedia of Management*, 11 doi:10.1002/9781118785317.weom110274.
- Bass, B. (2019). What is Leadership. In M. R. Kibbe & H. Chen (Eds.). *Leadership in Surgery* (pp. 1-10). Switzerland: Springer
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). Developing the transformational leadership: 1992 and beyond, *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemmers & R. Ayman (Eds), *Leadership theory and research: Perspectives and directions*, pp. 49–88. San Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: manual for the multifactor leadership Questionnaire*. CA, Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire-5X Short Form*. Redwood City, CA: Mind Garden
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. (2014). *Transformational Leadership*. 2nd Edition, Routledge, New York.
- Bassett, D. (2015). *Mary Parker Follett: A Public Scholar "Far Ahead of Her Time"*, Retrieved on 6-12 2016 from http://www.com.washington.edu/graduate/assets/publicservice/ps_bassett.html
- Bates, R. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly* 16(2), 1-20.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris.
- Bellibas, S.M. & Liu, Y. (2016). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>

- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2020). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–26 [doi:10.1080/09243453.2020.1858119](https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119)
- Bentea, C. C. & Anghelache, V. (2012). Teachers' Motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 563-567.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129-167.
- Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Boberg, J.E. & Bourgeois, S.J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54 (3), 357-374 DOI 10.1108/JEA-07-2014-0086
- Boisvert, D. (2006). Niklas Luhmann: la théorie des systèmes sociaux. *Aspects sociologiques*, 13(1), 55-82.
- Boggess S. (1998). Family structure, economic status, and educational attainment. *Journal of Population Economics*, 11, 205-222.
- Bourdieu, P. (1972). Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction. *Annales* 4-5, 1105-1127.
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en science sociales* 24, 2-22.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας, από τη σειρά Μελέτες Pierre Bourdieu* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος), μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, εκδ. Δελφίνι.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1966). La fin d'un malthusianisme. *Darras, Les partages des bénéfiques, expansion et inégalités en France*, pp.117-129.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education and Society*. Sage, London.
- Bouvier, A. (2007). Croire en intelligence collective. *Les cahiers pédagogiques* 458:11-12.
- Bowditch, J. L. & Buono, A.F. Stewart, M .M. (1997). *A Primer on Organizational Behavior* Fourth Edition John Wiley & Sons, Inc. New York.
- Bowles, S. & Gintis H. (1975). *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York.

- Boyer, L. & Rebiffé, E. (2011). Regards croisés sur le leadership et le leader, Le leader en entreprise et Platon. In: Peretti, J.M (Dir), Collectif. *Tous leaders* (pp.33-39) Paris, Editions d'Organisation.
- Bozkuş, K. (2014). School As A Social System. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 49-61.
- Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques: le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques et Management Public*, 28(3), 333-351.
- Bridges, E. M. (1967). A Model for Shared Decision Making in the School Principalship. *Educational Administration Quarterly*, 3:49-61.
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 28-44.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P. & Schweitzer, J. (1979). *School Systems, Student Achievement: School Can Make a Difference*, Praeger, New York.
- Brown, A. (1967). Reactions to leadership. *Educational Administration Quarterly*, 3, 62-73.
- Brown, M. E., Treviño, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.
- Brown, M. E. & Trevino, L.K. (2006). 'Ethical Leadership: A Review and Future Directions', *The Leadership Quarterly* 17, 595–616.
- Browning, P. (2014). Why trust the head? Key practices for transformational school leaders to build a purposeful relationship of trust *Leadership in education*, 17, (4), 388-409.
- Bryk, A. S.& Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organisations*. Newbury Park, Sage.
- Burns, J. M. (1977). Wellsprings of Political Leadership. *American Political Science Review*, 71(1), 66-275. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0003055400259455>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.

- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Hawker Brownlow Education, SA4170.
- Bush, T. (2017). The enduring power of transformational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 563–565.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5):553-571.
- Callow, N., Smith, M. J., Hardy, L., Arthur, C. A. & Hardy, J. (2009). Measurement of Transformational Leadership and its Relationship with Team Cohesion and Performance Level. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 395–412.
- Calvin S., Chakor T., Cicut N., & Dantin P. (2014). Le leadership des sélectionneurs sportifs de haut niveau : vers une figure transformationnelle et vicariante? *Revue Française de Gestion*, 6 (243), 71-88.
- Campbell, J. W., & Derrington, M. L. (2018). High-stakes teacher evaluation policy: U.S. principals' perspectives and variations in practice. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24(3), 246–262. doi:10.1080/13540602.2017.1421164
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2003). Differential Teacher Effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162:81-93.
- Carless, S. A., Wearing, A. J. & Mann, L. (2000). A Short Measure Of Transformational Leadership. *Journal Of Business And Psychology* 14(3), 389-405.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 1–22.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2011). In search of transformational leadership: A (Meta) analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2012–2015.
- Catano, N. & Stronge, J. H. (2006). *What Are Principals Expected to Do? Congruence Between Principal Evaluation and Performance Standards*. NASSP Bulletin.
- Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*, t. 1, *Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Cervone, D. & Pervin, L. (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα και Εφαρμογές* (2761 ed.). M. A., Ed & K. B. Αλεξανδροπούλου Α., Trans. Αθήνα: Gutenberg.

- Chen, R. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55, 32-42
- Cheng, Y.C. (2010). Relation Between Teachers' Professionalism and Job Attitudes, Educational Outcomes, and Organizational Factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-170.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82–10
- Chetty, R., Friedman, J. & Rocckoff, J. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9):2633-2679
<http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Chevallier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement secondaire*. UNESCO, Paris.
- Chowdhury, S. R. (2014). Effectiveness of Secondary School Teachers in relation to their Gender, Age, Experience and Qualification. *The Clarion-International Multidisciplinary Journal*, 3(1), 141-148.
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives*, 6(18), 15-37.
- Cliffe, J. (2011). Emotional Intelligence: A Study of Female Secondary School Head-Teachers. *Educational Management Administration & Leadership* 39 (2), 205-218. doi:[10.1177/1741143210390057](https://doi.org/10.1177/1741143210390057)
- Clifton, S. (2019). *Transformational Leadership in Public Schools Within Impoverished Areas*, (unpublished thesis), Walden University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μ. Μ. Μετάφραση Κυρανάκης, Trans.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen J., McCabe E.M., Michelli N.M., Pickeral T. (2009). School Climate: Research Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987). *Public and private schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982a). Achievement and segregation in secondary schools: A further look at public and private school differences. *Sociology of Education*, 55(2–3), 162–182.

- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982b). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55(2–3), 65–76.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982c). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S., Hopkins, J, Campbell, E.Q, Hobson, C. J., McPartland, J. Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washigton: U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Collins, R. (1985). *Three sociological traditions*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, T. N. & Parson, K. A. (2010). School climate and student outcomes. *J. Cross Discipl. Perspect. Educ.* 3, 34–39.
- Conger, J. A., Kanungo, R. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12 (4), 637-647
- Connelly, G. (2010). A conversation with secretary of education Arne Duncan. *Principal*, 90:34-38. Retrieved on 9-12-2019 from <https://www.naesp.org/principal-novdec-new-developments-math-language-arts/conversation-secretary-education-arne-duncan>
- Connolly, M. & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration and Leadership* 34(1), 69–87.
- Cook, K. S. & Rice, E. (2006). Social Exchange Theory. In J. D., DeLamater, & A., Ward (Eds.). *Handbook of Social Psychology* (pp. 53-76). USA, Hoboken, NJ: Springer.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. School Improvement Research series. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cox, C. B. & Dyson, A.E. (1969). *Fight for education. A Black Paper*. London: Critical Quarterly Society.
- Creemers, B. P. & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. New York: Routledge.
- Creemers, B.P. & Scheerens, J. (1994). Developments in the Educational Effectiveness Research Programme. *International Journal of Educational Research*, 21, 125-140.
- Crow, G.M. & Peterson, K. D. (2014). Principals Role in Restructuring School. *Leadership and Management – Politics and Governance*.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught*. New York: Longman.

- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Cubberley, E. P. (1916). *Public School Administration*. Houghton Mifflin Company.
- Damanik, E. & Aldridge, J. (2017). Transformational Leadership and its Impact on School Climate and Teachers' Self-Efficacy in Indonesian High Schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269-296.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany, NY: State University of New York Press.
- Davies, B. & Davies, B. J. (2009). Strategic Leadership. *School Leadership and Management* 24(1):29-38.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258 doi:10.1177/0013161x15616863
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56.
- Day, D. V. & Antonakis, J. (2011). *The nature of leadership*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. and Brown, E. (2010), *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. The National College for School Leadership, Nottingham.
- Deal, T. E. & K.D. Peterson (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Debarbieux, E. (2015). Du climat scolaire: définitions, effets et politiques publiques. *Education & Formations*, 88-89, 11-27.
- Deinert, A., Homan, A. C., Boer, D., Voelpel, S. C. & Gutermann, D. (2015). Transformational leadership sub-dimensions and their link to leaders' personality and performance. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 1099-1120 doi:10.1016/j.leaqua.2015.08.001
- De Nobile, J., El Baba, M., & London, T. (2016). School leadership practices that promote effective whole school behaviour management: a study of Australian primary schools. *School Leadership & Management*, 36(4), 419–434.
- Desbuissons G., Lhéréte, A., Matringe, G., Nicodème, R., & Pietryk, G. (2011). *Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré*, Note à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Inspection générale de l'Éducation nationale, Note n°2011-022 Retrieved on 4-11-2019 from <https://www.snia-ipr.fr/updivers/2011-03-Missions-des-inspecteurs-pedagogiques-note-IGEN.pdf>

- Dimitriadis, E. (2016). *Applications statistiques avec SPSS 17.0 et Lisrel 8.7*, Editions critiques, Athènes.
- Dionne, S. D., Yammarino, F.J., Atwater, I. E, and Spangler, W.D. (2004). Transformational Leadership and Team Performance. *Journal of Organizational Change Management*. 17(2), 177-193.
- DiPaola, M.F, & Hoy, W.K. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15(4), 387–406.
- DiPaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2005). Bridging or buffering? The impact of schools' adaptive strategies on student achievement. *Journal of Educational Administration* 43(1), 60–71.
- Donaldson, M.L. & Papay, J.P., (2015). Teacher evaluation for accountability and development. In: H.F. Ladd and M.E. Goertz, eds. *Handbook of research in education finance and policy*. New York: Routledge.174–193.
- Donmoyer, R. & Wagstaff, J. (1990). Principals can be effective managers and instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 74 (525), 20-29.
- Driscoll, M. E. & Kerchner, C. T. (1999). The implications of social capital for schools, communities, and cities: Educational administration as if a sense of place mattered. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association* (2nd ed., pp. 385–404). San Francisco: Jossey-Bass.
- Duke, D. (1986). Aesthetics of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 22, 7-27.
- Durance, P. (2006). *Les Entretiens de la Mémoire de la Prospective: Michel Crozier, sociologue, Membre de l'Institut*. Retrieved on 2/3/2020 from http://www.lapro prospective.fr/dyn/francais/memoire/michel_crozier.pdf
- Durkheim, E (1938). *L'évolution pédagogique en France Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905*, Paris.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1960). *The division of labour in society*, London, The Free Press.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J. & Shamir, B. (2002). Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: a Field Experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4), 735-744.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587.
- Eden, D. (1998). The paradox of school leadership, *Journal of Educational Administration*, 36 (3), 249-61.
- Edmonds R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.

- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. doi:10.3102/0034654317751918
- Eller, J.F., & Eller, S. (2009). *Creative strategies to transform school culture*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press/NASSP.
- Eribon, D. (1991). *Michel Foucault*. Cambridge, MA, Harvard University Press
- Ermeling, B.A. (2010). Improving Teaching through Continuous Learning: The Inquiry Process John Wooden Used to Become Coach of the Century. *Quest*, 64(3), 197–208, DOI: 10.1080/00336297.2012.693754
- E.T.U.C.E (European Trade Union Committee for Education), (2013). *Survey - the continued impact of the crisis on teachers in Europe*. Brussels. (<http://etuce.homestead.com>).
- European Union, (2016). Education and Training Monitor-France retrieved on 22/2/2017 https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-fr_en.pdf
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Krémó, A., Piedrafita Tremosa, S., Davydovskaia, O. (2016). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2015/16*, European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/10844>
- Evangelopoulos, SV (1990). La Méthode comparative dans *Psychologie pédagogique Encyclopédie Dictionnaire* (Vol. 8, p. 4427, 4428). Athènes: Lettres Grèques.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.
- Fabrigar, L.R. & Wegener, D.T. (2011). *Exploratory Factor Analysis (Understanding Statistics)*, Oxford University Press, USA.
- Farhat, S., Zarghuna, N., Khalib, I., Ashid, H., & Muhammad, A. (2012). Determinants of School Effectiveness: A study at Punjab level. *International Journal of Humanities and Social Science*, 14.
- Fayol, H. (1916) *General and Industrial Management*. Institute of Electrical and Electronics Engineering, Paris.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment* 16, 256-279. 10.1177/1069072707305764.
- Feldhusen, J. F. & Goh, B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*. 8(3), 231-247.

- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E. & Sullivan, P. J. (1999). A Conceptual Model of Coaching Efficacy: Preliminary Investigation and Instrument Development. *Journal of Educational Psychology*, 91 (4), 765–776.
- Fiedler, F. E. (1972). The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingenc Model Interpretation. *Administrative Science Quarterly*, 17(4):453. doi:10.2307/2393826
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition. London: Sage Publications Ltd.
- Fineman, S. (2005). Appreciating Emotion at Work: Paradigm Tensions. *International Journal of Work and Organisation*, 1(1), 4-19. doi:10.1504/IJWOE.2005.007323
- Finnigan, K. S. (2012). Principal leadership in low-performing schools: A closer look through the eyes of teachers, *Education and Urban Society*, 44(2), 183-202.
- Flores, M. A. (2018). Teacher evaluation in Portugal: persisting challenges and perceived effects, *Teachers and Teaching*, 24:3, 223-245.
- Follett, M. P. (1927). *Dynamic administration (reprint 1942)*. New York: Harper & Brothers Publishers
- Fonow, M. M., Cook, J. A. Goldsand, R.S., & Burke-Miller, J.K. (2016). Using the Feldenkrais Method of Somatic Education to Enhance Mindfulness, Body Awareness, and Empathetic Leadership Perceptions Among College Students *Journal of Leadership Education* 15(3), 116-130.
- Forsyth, P. B. & Adams, C. M. (2004). Social capital in education: Taking stock of concept and measure. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.). *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement* pp. 251–278 Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In: H. Dreyfus and P. Rabinow (eds), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Henneneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1987). «Αλήθεια και εξουσία» στο *Εξουσία, Γνώση και Ηθική*, Ύψιλον. Αθήνα.
- Foucault, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*, Ύψιλον, Αθήνα.
- Francisco, C. (2019). School Principals' Transformational Leadership Styles and Their Effects on Teachers' Self-Efficacy. *International Journal of Advanced Research*, 7(10), 622-635.
- Frankowski, T. (2021). *Report on EU sports policy: assessment and possible ways forward* retrieved March 4, 2022, from https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0318_EN.html
- Fransen, K., Haslam, S. A., Steffens, N. K. & Boen, F. (2019). Standing Out From the Crowd: Identifying the Traits and Behaviors that Characterize High-Quality Athlete Leaders. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 30, 766-786.

- Freeman, G. T., & Fields, D. (2020). School leadership in an urban context: complicating notions of effective principal leadership, organizational setting, and teacher commitment to students. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. doi:10.1080/13603124.2020.1818133
- Friedman, I. A. (2020). The Competent School Principal: Personality Traits and Professional Skills. *Psychology*, 11, 823-844. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.116054>
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2010). *The Moral Imperative Realized*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Ontario Public School Teachers Federation, Toronto.
- Gaitanidou, A. (2019). *Efficacité administrative du directeur de l'éducation primaire et son rôle pédagogique dans les approches kinésiques interdisciplinaires*. (Thèse de doctorat non publiée), Université Démocrite. Komotini
- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2019). Leading Equity Teams: The Role of Formal Leaders in Building Organizational Capacity for Equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 25(2), 107–125
doi:10.1080/10824669.2019.1699413
- Gamoran, A. (2012). Bilan et devenir de la loi No Child Left Behind aux États-Unis. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 13-26.
- Gardner, J. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–19.
- Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Gawlik, M. (2018). Instructional leadership and the charter school principal. *School Leadership & Management*, 1–27.
- Geiger, E. & Peck, K. (2016). *The church and leadership development: Designed to lead*. Hardcover.
- Geraki, A. (2013). *La contribution des chefs d'établissement scolaire aux variables partielles d'efficacité* (thèse de doctorat non publiée). Université Aristotele de Thessalonique
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694–739. doi:10.3102/0002831209361208

- Getzels, J. W. & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Gigante, N. A. & Firestone W. A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration* 46, 302-331.
- Giroux, H. (1992). Educational leadership and the crisis of democratic government. *Educational Researcher*, 21:4-11.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, NY, Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School.
- Golia, A. (2014). *Leadership transformationnel et satisfaction professionnelle: Le rôle de l'auto-efficacité* (thèse de doctorat non publiée). Université Thessalie, Trikala.
- Golia A, Charalampaki, C. & Belias D. (2021). Principal's individualized support and teacher's self-efficacy: An empirical research. *Journal of Educational Research and Reviews*. 9(3), 53-60.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2021). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(10), 1–21.
- González-Falcón, I., García-Rodríguez, M. P., Gómez-Hurtado, I., & Carrasco-Macías, M. J. (2019). The importance of principal leadership and context for school success: insights from “(in)visible school”. *School Leadership & Management*, 1–18.
- Goodman, P. (1977). *Κριτική της κατεστημένης παιδείας. Υποχρεωτική δυσεκπαίδευση* (μετάφραση: Λ. Θεοδωρακόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Gopaul, B. (2011). Distinction in doctoral education: Using Bourdieu's tools to assess the socialization of doctoral students. *Equity & Excellence in Education*, 44(1), 10-21.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Green, R. L. & Cooper, T. (2012). An identification of the most preferred dispositions of effective school leaders. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 26, 55–76
- Griffin, G. (1995). Influences of shared decision making on school and classroom activity: conversations with five teachers. *Elementary School Journal*, 96, 29-45.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses*. Les éditions des Minuit, Paris.

- Crisci, A., Sepe, E., & Malafronte, P. (2018). What influences teachers' job satisfaction and how to improve, develop, and reorganize the school activities associated with them. *Quality & Quantity*, 1-17
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123. doi:10.3102/0002831211402663
- Gu, Q. & Johansson, O. (2013). Sustaining school performance: School context matters. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 301-326.
- Guinchard, C. & Ogorzelec, L. (2018). Discerner des singularités. De l'embellissement des façades et des jardins à la construction des vertus dans une ancienne cité minière d'Alsace. *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 65-81 DOI: 10.4000/traces.8023
- Gumus, S., Bellibas, M.S., Esen, M. & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership* 46(1), 25-48 DOI: 10.1177/1741143216659296
- Hair, J. Anderson, R.E., Tatham, R.L, & Black, W.C. (1995). *Multivariate Data Analysis*, Macmillan Publishing Company, New York.
- Haghighat, E. (2005). School social capital and pupils' academic performance. *International Studies in Sociology of Education*, 15(3), 213–235.
- Halbwachs, M. (2011). *Le destin de la classe ouvrière*, Paris, Presses universitaires de France.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 229-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. doi:10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2007). "Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect". Retrieved on 5/12/2019 from https://research.acer.edu.au/research_conference_2007/7
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger P (2013) Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539–576.
- Hallinger, P., Gumus, S. & Bellibas, M.S. (2020). Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122 (3), 1629-1650.

- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in Student Learning? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6), 654–678.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. *International Journal of Educational Development*, 33(4), 305–315.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355.
- Hallinger, P. & Wang C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer Retrieved on 10-3-2019 from <http://yusuffaisal.net/wp-content/uploads/2020/05/Hallinger-and-hung-Wang-2015-Assessing-Instructional-Leadership-With-The-Principal-Instructional-Management-1.pdf>
- Hallinger, P, Wang, W.C. & Chen, C.W. (2013). Assessing the Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A Meta-Analysis of Reliability Studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 272-309.
- Hamilton, P. & Chazel, F. (2014). *Talcott Parsons and Modern Sociology*. Bardwell Press.
- Hanifan, L.J. (1916). The rural school community centre. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 67:130-138.
- Hanusek, E.A. (1981). Throwing money at schools. *Journal of Policy Analysis and Management*. 1:19-41.
- Harari, M.B., Cort W.R. & Laginess, A.J. (2015). Does rater personality matter? A meta-analysis of rater Big Five–performance rating relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(2), pp. 387–414.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240. doi:10.1108/09578230810863280
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there*. New York, NY: Teachers College Press.

- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 22:1, 15-26, DOI: 10.1080/13632430220143024a
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Harris, A. & Jones, M. (2015). Transforming education systems: comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311-318, DOI: 10.1080/02188791.2015.1056590
- Harper, B. (2018). Technology and Teacher–Student Interactions: A Review of Empirical Research. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(3), 214–225.
- Hassani, M. & Meuret, D. (2010). La régulation de l’action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public* 27(4), 103-124.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hauserman, C. P., & Stick, S. L. (2013). The leadership teachers want from principals: Transformational. *Canadian Journal of Education*, 36, 184-203.
- Hauserman, C., Ivankova, N. & Stick, S. (2013). Teacher perceptions of principals’ leadership qualities: A mixed methods study. *Journal of School Leadership*, 23(1), 34-63 doi:10.1177/105268461302300102
- Heck, R. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 626–658.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), 663-681.
- Heissenberger, P. & Heilbronner, N., (2017). The influence of primary school principals’ leadership styles on leadership practices. *Global Education Review*, 4 (4), 86-101.
- Heller, J. I., Dahler, K. R., Wong, N., Shinohara, M. & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333–362. doi:10.1002/tea.21004
- Hendriks, M.A. & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management*, 33(4), 373-394, DOI: 10.1080/13632434.2013.813458

- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982b). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (4th ed.). Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.
- Hill, P. W. (1995). *School Effectiveness and Improvement*. Inaugural Professional Lecture, 24 May, 1995 Faculty of Education, University of Melbourne.
- Hinkin, T. R., & Tracey, J. B. (1999). The relevance of charisma for transformational leadership in stable organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 12(2), 105–119.
- Ho, J. & Ng, D. (2017). Tensions in Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 223–254.
- Holt, J. (1978). *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση*. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.
- Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6, 299–316.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T., (2014). School and System Improvement: A narrative state-of-the-art review: *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Hornig, E. & Loeb, S. (2010). New Thinking About Instructional Leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- House, R. J. & Aditya, R. N. (1997). The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis?, *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- House, R. J. & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108.
- Hoy, W.K. (2013). *The organizational climate description: for secondary schools* (OCDQ-RS). Available at: www.waynekhoy.com/ocdq-rs.html (accessed 19 May 2017).
- Hoy, W. & Miskel, C. (1987, 1996, 2001). *Educational Administration: Theory Research and Practice*, Lane Akers, Inc, New York.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005, 2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th, 8th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoyle, R.H. (2012). *Handbook of Structural Equation Modelling*, Guilford Press, New York.
- Hoyle, J., English, F. & Steffy, B. (1985). *Skills for successful school leaders*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

- Huber, S. G (2004). Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration* 42 (6), 669-684.
- Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: a multilevel approach *Journal of Educational Research*. 103(1), 40-52.
- Hyseni Duraku, Z. & Hoxha, L. (2021). Impact of Transformational and Transactional Attributes of School Principal Leadership on Teachers' Motivation for Work. *Frontiers in Education* 6:659919. doi: 10.3389/educ.2021.659919.
- Igarashi, T., Kashima, Y., Kashima, E. S., Farsides, T., Kim, U., Strack, F., Werth, L. & Yuki, M. (2008). Culture, trust, and social networks. *Asian Journal of Social Psychology*, 11(1), 88–101.
- Illich, I. (1971). *Société sans écoles*. Athènes: Vergos.
- Imants, J. & de Jong, L. (1999). *Master Your School: the Development of Integral Leadership*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, San Antonio, TX.
- Intxausti, N., Joaristi, L. & Lizasoain, L. (2015). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 397-419. DOI: 10.1177/1741143214558570
- Ismail, R. A. M., Arshad, R. & Abas, Z. (2018). Can Teachers' Age and Experience influence Teacher Effectiveness in HOTS? *International Journal of Advanced Studies in Social Science & Innovation*, 2(1), 144-158 DOI: 10.30690/ijassi.21.11 Retrieved on 10/5/2019.
- Ismail, A., Hamran Mohamad, M., Al-Banna Mohamed, H, Mohamad Rafiuddin, N. & Woon Pei Zhen. K. (2010). Transformational and Transactional Leadership Styles as a Predictor of Individual Outcomes. *Theoretical and Applied Economics* XVII, 6(547),. 89-104.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management* 25(1), 33-44.
- Jamelaa, B. A. & Jainabee. M.K. (2011). Instructional Leadership and Attitude Towards Organizational Change among Secondary Schools Principal in Pahang, Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 15: 3304–3309.
- Jamelaa, B. A. & Jainabee, M. K. (2012). An Overview in Qualitative Study: Practices As Instructional Leaders among Secondary Schools Principals in The State of Pahang, Malaysia. *The Asian Conference on Education*. pp. 1122-1132 retrieved on 16-12-2019 from https://www.hse.ru/data/2013/05/13/1300044190/ACE2012_Proceedings.pdf
- Jantzi, D. & Leithwood, K. A. (1996). Toward an explanation of variation in teachers Perception of transformational leadership. *Education Administration Quarterly*, 32, 512-538.

- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jensen, A. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement. *Harvard Educational Review*: 39(1), 1-123.
- Jensen-Campbell, L.A. & Graziano, W.G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality*, 69(2), 323–362.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147–163.
- Johansen, B.-C. P. (1990). Situational leadership: A review of the research. *Human Resource Development Quarterly*, 1(1), 73–85. doi:10.1002/hrdq.3920010109
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2921-2926.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2000). Five Factor Model of Personality and Transformational Leadership, *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751–765.
- Kalliontji, B. & Iordanidis G. (2019). Le leadership transformationnel dans l'enseignement secondaire en Grèce: exploration des points de vue des enseignants. *Recherche en éducation*, 8(1), 112-128 doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Kanno, Y. & Varghese, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year College education: From language policy to educational policy. *Journal of Language, Identity & Education*, 9(5), 310-328.
- Kant, E. (2015). *Traité de pédagogie*. Suisse: Foi et Victoire Éditions.
- Kantaria, I. (2016). *La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves. Le cas de directeurs adjoints de lycées agricoles publics français*. (Thèse non publiée), Université Toulouse.
- Kaparou, M. & Bush T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321–345, <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2015.1041489>
- Kassim, A. F. M. & Boardley, I. D. (2018). Athletes' Perceptions of Coaching Effectiveness and Athlete-Level Outcomes in Team and Individual Sports: A Cross-Cultural Investigation. *The Sport Psychologist*, 1–28.
- Kassim, A.F. & Hassan, S. H. (2020). Coach Effectiveness and Transformational Leadership in Sport: The Effects of Gender and Athlete Experience. *Jurnal Intelek*, 15 (2), 154-161.

- Kastanidou, S. & Tsikanteri, R. (2015). La prise de décision participative comme facteur d'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'unité scolaire. *Cercle éducatif* 3(3), 19-37.
- Katsaros, I. (2008). *Organisation et Gestion de l'Education*, Athènes: Ministère de l'Education, Institut de l'Education.
- Kavalari, I. (2020). *L'impact du leadership transformationnel sur le développement professionnel des enseignants*. Athènes, Carpe Libro.
- Kazamias, A. (1992). La Méthode comparative. Dans Dormbarakis, P., Charamis, P. & Xenaki, X.(Ed.), *Psychologie Pédagogique Encyclopédie Dictionnaire* (Vol. 8, p. 4428, 4435). Athènes: Lettres Grèques.
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980 DOI: 10.3102/0034654315626800
- Kesting, P., Ulhøi, J. P., Song, L. J., & Niu, H. (2016). The impact of leadership styles on innovation- a review. *Journal of Innovation Management*, 3(4), 22-41.
- Khan, M. S., Khan, I., Qureshi, Q. A., Ismail, H. M., Rauf, H., Latif, A. & Tahir, M. (2015). The Styles of Leadership: A Critical Review. *Public Policy and Administrative Research*. 5(3), 87-92
- Khasawneh, S., Al-Omari, A. A. & Tineh, A.A. (2012). The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 494-508. DOI: 10.1177/1741143212438217
- Kington, A., Reed, N., & Sammons, P. (2013). Teachers' constructs of effective classroom practice: variations across career phases. *Research Papers in Education*, 29(5), 534–556.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *American Psychological Association*, 102, (3), 741–756 DOI: 10.1037/a0019237
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 168-179, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modelling*, Guilford press, New York.
- Koenig, A.M., Mitchell, A.A., Eagly, A.H. & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin*, 137(4), pp. 616–642.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Kokkineli, K. (2019). Le climat scolaire et son évaluation: perceptions, préoccupations et résistances des enseignants du primaire. *Cercle éducatif*, 7(1), 102-120.

- Koula, B. (2011). *Les relations interpersonnelles entre les chefs d'établissement et les enseignants. Contribution au fonctionnement efficace des unités scolaires*. Thèse de doctorat non publiée. Université Aristote de Thessalonique
- Koontz, H.C. & O'Donnell (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *Leadership Challenge (Completely Updated 3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M. & Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies* 6(10), 158-168
- Koutselini-Ioannidou, M. & Pyrgiotakis, I. (2015). *Différenciation de l'enseignement et de l'apprentissage. Approche sociologique, pédagogique et didactique*. Athènes: Pedio.
- Kraft, M. A., & Falken, G. T. (2020). Why School Climate Matters for Teachers and Students. *State Education Standard*, 20(2), 33-35.
- Kurland, H., Peretz H., & Hertz-Lazarowitz R. (2010). Leadership Style and Organizational Learning: The Mediate Effect of School Vision. *Journal of Educational Administration* 48:7-30.
- Kurland, H. (2019). School leadership that leads to a climate of care. *International Journal of Leadership in Education*, 22(6), 706-730 doi:10.1080/13603124.2018.1529818
- Kwan, P. (2019). Is Transformational Leadership Theory Passé? Revisiting the Integrative Effect of Instructional Leadership and Transformational Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 321–349.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The influence of schoolleadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lai, E. (2015). Enacting principal leadership: exploiting situated possibilities to build school capacity for change. *Research Papers in Education*, 30(1), 70-94.
- Lakassas, A. (2017, février 2017). La mise en pension des enseignants *Le journal Le Quotidien* Dernier mis à jour le 12/3/2019 de <http://www.kathimerini.gr/894821>
- Laub, J. (2018). *Leveraging the power of servant leadership: Building high performing organizations*. Palgrave Macmillian.
- Lavigne, A. L. & Chamberlain, R. W. (2017). Teacher evaluation in Illinois: school leaders' perceptions and practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(2), 179–209. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9250-0>.

- Lee, M., Louis, K. S., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 133-158.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership prepared for The Laboratory for Student Success*. Retrieved on 28/9/2016 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508502.pdf>.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(4), 1–18.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 451–479
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000a). Principal and teacher leader effects: a replication, *School Leadership and Management*, 20(4), 415–434.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000b). The effects of transformation leadership on student engagement with school, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-200.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement* 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press.
- Leithwood, K., Leonard, L. & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organisational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly* 48(3), 387-423.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), pp. 499-523.

- Lemnoni, I. & Kolezakis, A. (2013). Le travail multifonctionnel du chef d'établissement et le manque de formation pertinente dans la "Gestion des unités scolaires" *Revue Scientifique Educatif "Cycle Educatif"*, 1 (3), 165-184
- Levine, D.U. & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective school: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Levine, T. H. & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 389-398.
- Lezotte, L. & Passalacqua, J. (1978). Individual school building: Accounting for differences in measured pupil performance. *Urban Education*, (13), 283-293.
- Li, L & Liu, Y. (2020): An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance, *Asia Pacific Journal of Education*, DOI: 10.1080/02188791.2020.1806036
- Liphadzi, M., Aigbavboa, C. O. & Thwala, W. D. (2017). A Theoretical Perspective on the Difference between Leadership and Management. *Procedia Engineering*, 196, 478–482.
- Lin, N. (2001a). Building a network theory of social capital. In N. Lin, K. Cook, & R. S. Burt (Eds.), *Social capital: Theory and research* (pp. 3–29). New York: Aldine de Gruyter.
- Lin, N. (2001b). *Social capital: A theory of social structure and action*. London; New York: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Llorent-Bedmar, V., Navarro-Granados, M., & Cobano-Delgado Palma, V. C. (2021). Pedagogical leadership exercised by the principals of disadvantaged schools in Spain. *School Leadership & Management*, 41(3), 239–259.
- Loukaidis, K. (2011). *Traitement des données statistiques à l'aide de IBM SPSS STATISTICS 19*. Nicosie: H. Epiphaniou.
- Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 6(1), 1-24.
- Louis, K, Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement* 21(3), 315–336.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310–348.doi.org/10.1177/0013161X15627678
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103–126.

- Liu, Y. & Liao, W. (2019). Professional development and teacher efficacy: evidence from the 2013 TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–23.
- Luhmann, N. (1995) *Social Systems*. Stanford University Press, Stanford, CA, USA
- Lunenburg, F. (2010). School as open systems. *Schooling* 1(1), 1-5.
- Lunenburg, F. (2011). Leadership versus Management: A Key Distinction—At Least in Theory. *International Journal Of Management, Business, And Administration*, 14(1).
- Ma, X., & Jiang, W. (2018). Transformational Leadership, Transactional Leadership, and Employee Creativity in Entrepreneurial Firms. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54(3), 302–324.
- Manafa, I. (2018). Communication skills needed by principals for effective management of secondary schools in Anambra State. *Online Journal of Arts, Management and Social Sciences*, 3 (2), 17 –25.
- Marks H. M. & Printy, S.M. (2003). Principals Leadership and School Performance: an Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Martin, F. Xie, K. & Bolliger, D. (2022) Engaging learners in the emergency transition to online learning during the COVID-19 pandemic, *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 1-13.
- Martin J., Mccaughtry, N., Hodges-Kulinna, P. & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13:(2), 171-190 DOI:[10.1080/17408980701345683](https://doi.org/10.1080/17408980701345683)
- Marx, K. (2009). *Capital. Vol. 2*. Kindle Edition.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctual nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22, 326–347. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1954.tb01136.x>
- Masourou, B. (2012). *Capital social et formes modernes d'éducation*. Thèse de doctorat non publiée. Université nationale et kapodistrienne d'Athènes.
- Matignon, J. (2000). *Dictionnaire de citations du monde entier* (Nouv. éd. rev., mise à jour et augm.). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Matthews, M.R. (2002). Constructivism and science education: a further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2): 121-134.

- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E. & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of leadership studies*, 5(4): 20-29 DOI:10.1002/jls.20240
- Mavrikakis, E., (2017). *La réforme du fonctionnement des écoles à partir d'un système éducatif décentralisé et le rôle du directeur dans ce nouveau contexte*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Crète
- Mavroveli, S. & Sanchez-Ruiz, M.-J. (2011). Trait Emotional Intelligence Influences on Academic Achievement and School Behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. doi:10.1348/2044-8279.002009.
- Maxwell, J.C. (2011). *The Five Levels of Leadership – Proven steps to Maximize your Potential*. New York: Centre Street.
- Mayo, E. (1924). Revery and industrial fatigue. *Journal of Personnel Research*, 3, 273-281.
- McCarley, T.A., Peters, M.L., & Decman, J. M. (2014). Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342 DOI: 10.1177/1741143214549966
- McGregor, D.M. (1960). *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill. New York.
- Megheirkouni, M. (2017). Leadership styles and organizational learning in UK for-profit and non-profit sports organizations. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(4), 596–612.
- MEN (2009). Retrieved 20/5/2019 from <https://www.education.gouv.fr/le-guide-juridique-du-chef-d-etablissement-11309>
- MEN (2012). Retrieved 10//7/2017 from [http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement_scolaire_VF_135505 .pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement_scolaire_VF_135505.pdf)
- Mercouri, E. (2015). *Le rôle de la communication dans la gestion des écoles : la demande d'une école efficace dans l'enseignement secondaire* (thèse de doctorat non publiée), Université nationale Kapodistrian d'Athènes.
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10 <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Mitropoulou, E. (2019). *À la recherche de l'essence conceptuelle et psychométrique du leader moral au travail: Construction de l'échelle du Leadership Ethique*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Crète.
- Miller, T. W. & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal Leadership in Education*, 4(2), 181-189.

- Mitchell, R.M. (2019). Enabling School Structure & Transformational School Leadership: Promoting Increased Organizational Citizenship and Professional Teacher Behavior. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 614-627.
- Mitchell, M. & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology* 51:599–610
- Mitsiopolou, O. & Vekiri, I. (2011). Facteurs individuels et scolaires qui influencent l'utilisation des TICE dans l'enseignement par les enseignants de l'enseignement primaire. Dans H. Th Panagiotakopoulos (Ed.), *Intégration et utilisation des TICE dans le processus éducatif: 2o Conférence Panhellénique*, 28-30 Avril 2011: compte rendu (pp. 545-554). Patras: Laboratoire d'informatique et de technologie éducative
- Moisan C. & Cuisinier J.-F. (2011). *Mise en oeuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique*, Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative, Inspection Générale de l'Éducation Nationale et Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche.
- Money, V. (2017). Effectiveness of Transformational Leadership Style in Secondary Schools in Nigeria. *Journal of Education and Practice*. 8(9), 135-140.
- Monnin, E. (2012). The Olympic Movement's strategy for the integration of the concept of Olympic education into the education system: the French example. *Educational Review*, 64(3), 333–351.
- Montana, P. & Charnov, B. (1987, 2000). *Management*. (3rd Ed.). New York: Barron's Educational Series, Inc.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670.
- Morgan, S. L. & Sørensen, A. B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64(5), 661–681.
- Mortimore, P. (1991) School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads?, *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Mortimore P, Sammons P., Stoll, L., Lewis, D. ,& Ecob, R.J. (1988). *School Matters: The junior years*, England. Open Books.

- Moseley, C., Reinke, K. & Bookout, V. (2003). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 15(1), 1-14. DOI:[10.1007/BF03174740](https://doi.org/10.1007/BF03174740)
- Muijs, D. (2011). Leadership and organizational performance: From research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25, 45–60.
- Muijs, D., Creemers, B., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Timperley, H. & Earl, L. (2014). Teaching Effectiveness. A State of the Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (2), pp. 117-39.
- Mustafa, N., M. Radzi, H. Jaafar, W. A. Rohana & M. Nawawi (2015). “Principals’ Instructional Leadership and Teachers’ Commitment in Three Mara Junior Science Colleges (Mjsc) in Pahang, Malaysia.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191: 1848–1853. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.512
- Mylonakou-Keke, H. (2009). *École, famille et communauté. Développer la collaboration*. Athènes: auto-publié.
- Nash, S. & Bangert, A. (2014). Exploring the relationships between principals’ life experiences and transformational leadership behaviours. *Leadership in education*, 17(4), 462–480.
- Nasra, M. A. & Heilbrunn, S. (2016). Transformational leadership and organizational citizenship behavior in the Arab educational system in Israel: The impact of trust and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 380-396.
- National Association of School Psychologists (NASP) (2015). School violence prevention (Position Statement). Retrieved from [https://www.nasponline.org/assets/Documents/Research%20and%20Policy/Position%20Statements/School Violence.pdf](https://www.nasponline.org/assets/Documents/Research%20and%20Policy/Position%20Statements/School%20Violence.pdf), on 6/10/2018.
- National School Climate Council. (2007). The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. Retrieved on 3-12-2020 from <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate>
- Naylor, J. (1999). *Management*. Financial Times/ Pitman Publishing, London.
- Nel, H. & de Villiers, W. S. (2004). The relationship between emotional intelligence and job performance in a Call Centre Environment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30(3), 75-81.

- Nellitawati, N. (2018). Motivation and Innovation Role of School's Principal in Improving Teacher Professionalism. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education*, 3(2) Doi: 10.23916/0020180313520.
- Neophytou, L., Koutselini, M. & Kyriakides, L. (2011). The effect of teachers' personal beliefs and emotional intelligence on quality and effectiveness of teaching, in A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio Mntyl (eds.), *Navigating in educational contexts*, pp. 207-224 Rotterdam, Sense Publishers.
- Neumerski, C.M., Grissom, J.A., Goldring, E., Rubin, M., Cannata, M., Schuermann, P., & Drake, T.A. (2018). "Restructuring instructional leadership: how multiple-measure teacher evaluation systems are redefining the role of the school principal". *The Elementary School Journal*, Vol. 119 (2), 270-297.
- Nicholls, A. R., & Levy, A. R. (2015). The road to London 2012: The lived stressor, emotion, and coping experiences of gymnasts preparing for and competing at the world championships. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(3), 255–267.
- Ninković, S.R., & Knežević Florić, O.Č., (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1):49-64.
- Northouse, P.G. (2001). *Leadership Theory and Practice*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*, McGraw-Hill, New York.
- Nwogbo, V., Nwankwo, N. & Nwachukwu, E. (2019). Principals' Communication Strategies for Teachers' Effectiveness in Secondary Schools in Anambra State. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 10(3): 175-181.
- O' Brennan, L. M., Bradshaw, C. P. & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health* 6 (2): 125–136. doi:10.1007/s12310-014-9118-8
- OECD, (2011). Les meilleures performances et les réformes réussies dans le domaine de l'éducation, recommandations pour la politique de l'éducation en Grèce, extraites le 25/11/2021 de <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>.
- OECD, (2015). *Le système éducatif en Grèce est trop centralisé*. Récupéré le 10/11/2019 sur [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles legacy/oecd_outlook_2015_greece.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles%20legacy/oecd_outlook_2015_greece.pdf).
- OECD, (2014). *TALIS 2013–Results: An international perspective on teaching and learning*. TALIS, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261>-on 13-6-2018.

- Oliver, C. & Kettley, N. (2010). Gatekeepers or facilitators: the influence of teacher habitus on student's applications to elite universities. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 737-753.
- Opdenakker, M.-C. & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33, 179–206.
- Oreg, S. & Berson, Y. (2011). Leadership and Employees' Reactions to Change: the Role of Leaders' Personal Attributes and Transformational Leadership Style. *Personnel Psychology*, 64(3), 627–659.
- Orphanos, S. (2010). Les pratiques d'un enseignant efficace en Chypre. Dans Tsangaridou et al. (Éd.) *11 e Congrès de l'Association pédagogique de Chypre*. 4-5 Juin 2010, (pp.286-294), Université de Chypre
- Oterkiil, C. & Ertesvag, S.K. (2014). Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4S), pp. 5–27
- Pamouktsoglou, A. (2001). École efficace: caractéristiques et perceptions dans une tentative d'évaluation. *Révue des Sujets Éducatifs* 5, 81-90.
- Panagiotopoulos, N. (1991). Pierre Bourdieu: La Noblesse d'Etat, Grandes Ecoles et Esprit de Corps. *Inspection de la recherche sociale*: 82, 129-134 Récupéré le 6 /7/2019 sur <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/7653/7370.pdf>
- Papavasiliou-Pyrgiotaki, H. & Pyrgiotakis, I.E. (2015). Le directeur d'école à la lumière des théories contemporaines du leadership: Un exemple d'application dans la pratique éducative. *Revue Pédagogique*, 60, 140-157.
- Papay, J. & Kraft, M. "Developing Workplaces Where Teachers Stay, Improve, and Succeed: Recent Evidence on the Importance of School Climate for Teacher Success," in *Teaching in Context: How Social Aspects of School and School Systems Shape Teachers' Development & Effectiveness*. Cambridge: Harvard Education Press:15–35.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. The Free Press of Glencoe.
- Pasiardis, P., (2004). *Leadership pédagogique. De la période l'indifférence bienveillante à l'époque moderne*. Athènes Metehmio.
- Pasiardis, P. & Kafa, A. (2015). *Gestion du changement: La nature et la conception du changement dans les organisations éducatives modernes*. Récupéré le 10/11/2019 sur http://www.ats2020.eu/images/deliverables/D1.5_ChangeManagement_el_CP.pdf
- Pelletier, D. (2012). *Le leadership en éducation : jeu de pistes pour un temps actuel*. Université de Montréal. Canada.

- Pelletier, D., Colletette P. & Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38:1, 1-23.
- Photopoulou, B.S. (2013). *Professionnalisme, Développement Professionnel, Identité Professionnelle et Enseignant. Le cas des instituteurs*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Patras. Extrait de <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29911#page/1/mode/2up> Dernier mis à jour le 10/3/2016.
- Pinkas, G., & Bulic, A. (2017). Principal's leadership styles as perceived by teachers, in relation to teachers' experience factor of school climate in elementary schools. *Human Research in Rehabilitation*, (7)2, 34-50. Doi: 10.21.554/hrr.091705
- Postholm, M.B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research* 54(4), 405–429
<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Price, M. S. & Weiss, M. R. (2013). Relationships among Coach Leadership, Peer Leadership, and Adolescent Athletes' Psychosocial and Team Outcomes: A Test of Transformational Leadership Theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(2), 265–279.
- Prost, A. (2014). 2 L'apport de l'histoire. Dans Beillerot, J & Mosconi, N.(eds), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, 23-30. Dunod.
- Purinton, T. (2013). Is instructional leadership possible? What leadership in other knowledge professions tell us about contemporary constructs of school leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16 (3), 279-300. DOI:10.1080/13603124.2012.732244
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review, *The Elementary School Journal*, 83 (4), 426-452.
- Putnam, R.D. (1993b). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press. *Des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 23-30). Paris: Dunod.
- Rafiee, M., Kazemi, H., & Alimiri, M. (2013). Investigating the effect of job stress and emotional intelligence on job performance. *Management Science Letters*, 3, 2417-2424.
- Rahim, S. H., & Malik, M. I. (2010). Emotional intelligence and organizational performance: A case study of banking sector in Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5(10), 191-197.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Kebler, S., Herrmann, E. & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research* 75, 31–44.

- Reddy, L.A., Dudek, C.M., Fabiano, G.A., & Peters, S. (2015) Measuring teacher self-report on classroom practices: Construct validity and reliability of the Classroom Strategies Scale-Teacher Form. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 513–533.
- Reynolds, D. (1994). School effectiveness and quality in education. In Ribbins, P.& Burrige, E. (Eds) *Improving Education: promoting quality in schools*. London, Cassell.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., Van Damme, J., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational Effectiveness Research (EER): A state of the Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Ritsert, J. (1991). *Modes de pensée et concepts de base en sociologie. Une introduction*. Athènes. Ed. Critique.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-74.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Longman, New York, NY.
- Ross, S. (2020). *An examination of the relationship between school climate and job satisfaction in preschool teachers in Davidson County*, Unpublished dissertation. Trevecca Nazarene University
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199.
- Roussos, LP & Tsaoussis, G. (2011). *Statistique aux sciences de comportement avec l'utilisation de SPSS.TOPOS*. Athènes.
- Rousseau, Z.Z. (1762/2004). *Le contrat social*, traduit par Vasiliki Grigoropoulou, Alfredos Steinhauser édité par Vasiliki Grigoropoulou, Athènes: Polis.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. New York: Hutchinson.
- Saitis, C. (2002). *The Principal of the Contemporary School: From Theory to Practice*. Athens: Self-Publication. (In Greek).
- Saitis, C. (2005). *Organisation et Gestion de l'Education - Théorie et Pratique* (4ème édition) Athènes: Edition en soi.
- Saitis, C. (2007). *Le directeur de l'école moderne. De la théorie à la pratique*. 3^{ème} édition, Athènes: Edition en soi
- Saiti, A.- Saitis, H. (2012). *Organisation et Gestion de l'Education*, Athènes: Edition en soi

- Saminathen, M., Låftman, S., Almquist, Y. & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3) 464–484 <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1470988> retrieved on 10/9/2018
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado*, 15(3), Retrieved on 17-9-2018 from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 83-101 <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100134>
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education. Retrieved on 2/8/2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>
- Santos, F. de S. F. dos, Camiré, M., & Campos, P. H. da F. (2016). Youth sport coaches' role in facilitating positive youth development in Portuguese field hockey. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 221–234.
- Sauneron, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite scolaire. *La note d'analyse. Centre d'analyse stratégique*, 313.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, theory, research and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, IIEP, Fundamentals of Educational Planning series no. 68. Retrieved on 28/6/2018 from <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5154343/Improving-122424e.pdf>
- Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. International Baccalaureate Organization Retrieved on 10/3/2017 from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/what-is-effective-schooling-report-en.pdf>
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schell, W. J. (2010). *What makes a transformational leader: An investigation into the antecedent experiences of transformational leaders* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alabama, Huntsville.
- Schlebusch, G., & Mokhatle, M. (2016). Strategic Planning as a Management Tool for School Principals in Rural Schools in the Motheo District. *International Journal of Educational Sciences*, 13(3), 342–348. doi:10.1080/09751122.2016.118904

- Schmidt, G.M. (2004). *Θεωρίες της Δημοκρατίας*, επιμ. Πάσχος Γ., εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, Routledge Academic, New York.
- Sears, A. (2008). *A Good Book, In Theory: A Guide to Theoretical Thinking*. North York: Higher Education University of Toronto Press.
- Sebastian, J. & Allensworth, E. (2012). The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways to Learning. *Educational Administration Quarterly* 48(4) 626-663.
- Seel, N.M. (2001). Epistemology, situated cognition, and mental models: "Like a bridge over troubled water". *Instructional science*, 29(4-5), 403-427.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1998). *Supervision: A redefinition* (6th ed.), Boston, MA: McGraw-Hill
- Shah, S. & Udgaonkar, U. (2018). Influence of Gender and Age of Teachers on Teaching: Students Perspective. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences* 7(1), 2436-2441.
- Shalley, C. E. & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *Leadership Quarterly*, 15(1), 33-53.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*, Willey, New York.
- Shiau, W. H, Ahmad, M. F., Adirnan Y., & Siti S., 0.(2015). Emotional Intelligence and Job Performance: A Qualitative Meta-analysis. *Advanced Science Letters*, 21, 2050-2054.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York, NY: Routledge.
- Sia, A. P. (1992, October 20). *Pre-service elementary teachers' perceived efficacy in teaching environmental education: A preliminary study*. Paper presented at the North America Association for Environmental Education, Toronto, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362487.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017b). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress, and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15–37.
- Slater, R. (1994). Symbolic Educational Leadership and Democracy in America. *Educational Administration Quarterly*, 30, 97-101.

- Slater, R. (1995). The Sociology of Leadership and Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 449-472.
- Soenens, B., Sierens, E, Vansteenkiste M. & Dochy, F. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120.
- Solomon I. (1997). *L'analyse des pratiques éducatives comme objet sociologique: principes et conditions théoriques de la sociologie de l'éducation grecque*. Publications achéennes, Patras.
- Sofou, E. & Dieronitou, E. (2015). Formation et développement professionnel des enseignants par le biais de processus et de pratiques d'auto-évaluation de l'école: étude de cas. *Cycle éducatif*, 1er, 61-82.
- Sosik, J. J., Avolio, B. J., & Kahai, S. S. (1997). Effects of leadership style and anonymity on group potency and effectiveness in a group decision support system environment. *Journal of Applied Psychology*, 82, 89-103.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.
- Spyropoulou D., Anastassaki, A. Deligianni, D., Koutra, C., & Bouras, S. (2007). *Programmes éducatifs innovants* Dernier mis à jour le 27 août 2018 à l'adresse www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot.../s_197_24.
- Starr, K. (2011). Principals and the Politics of Resistance to Change. *Educational Management Administration and Leadership* 39(6), 646–660.
- Stogdill, R. (1981). Traits of leadership: A follow-up to 1970. In B. Bass (Ed.), *Handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Sun, J. P. & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Supermane, S., Tahir, L. M., & Aris, M. (2018). Transformational Leadership in Teacher Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(1), 111–118.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H., (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 31-56.
- Swanwick, T. (2019). Leadership and management: what's the difference? *BMJ Leader*, 3 (4), 99-100.

- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 461-473.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6 (18), 11-13.
- Tarter, C. J., Bliss, J. R. & Hoy, W. K. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 25 (3), 294- 308. doi:10.1177/0013161x89025003005
- Tavakoli, M. & Somayeh Baniasad-Azad, S. (2016). Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: a mixed-method approach. *Teachers and Teaching: theory and practice* 23(6), 674-688 doi: 10.1080/13540602.2016.1218326
- Tayebisani, S. & Rouhani, A. (2018). The Relationship Between Emotional Intelligence And Transformational Leadership In Sports Managers. *Psychological Science and Education*, 3, 825-829
- Taylor, F. W. (1911, 1947). *The Principles of Scientific Management*. New York, NY, US and London, UK: Harper & Brothers.
- Teddle, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer.
- Tee Ng, P. & Chan, D. (2008). A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management. *International Journal of Educational Management*, 22, 488-505.
- Temsamani, B. & Mensoum, Y. (2011). Quelques éléments de théorie. In Peretti, J.M(Dir.), Collectif. *Tous leaders* (pp. 39-49). Paris: Editions d' Organisation.
- Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 903-918. doi:10.1177/1741143214551948
- 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. doi:10.3102/0034654313483907
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A. & Guffey, S. (2012). *School climate research summary*. New York: National School Climate Center. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED573683> on 5/8/2018
- The Transformational Leadership Report (2007).Retrived from <https://pdf4pro.com/view/the-transformational-leadership-report-282436.html>
- Theofilidis, Ch. (2012). *Leadership scolaire et gestion*. Athènes: Publications Grigoris.
- Therianos, K. (2001). Efficacité des écoles: questions méthodologiques et politiques. *Éducation contemporaine*, 119, 148-152. Extrait le 4 mars 2018 de http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_9448.html

- Therianos, K. (2017). *Enquêtes sur l'efficacité des écoles: une vision critique*. Récupéré le 08/10/2017 sur <http://criticeduc.blogspot.com/2017/07/blog-post.html>
- Theriou, N. (2014). *Gestion stratégique des entreprises*, Athènes. Kritiki Publications.
- Thio, A. (2008). *Sociology: A Brief Introduction* (7th ed.). Pearson.
- Thoma, R. (2010). Facteurs d'efficacité des écoles. *Science Vima*, 14, 15-24.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1):106-132, DOI: 10.1177/1741143218781064
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*, American Psychological Association, USA.
- Thurlings, M., & Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a metastudy. *Educational Review*, 69(5), 554-576.
- Timothy, A. & Ronald, F. P. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755–768.
- Tocqueville, A. (2001). *Democracy in America*. Signet Book. Retrieved on 3-10-2018 from: <http://xroads.virginia.edu/~HYPER/DETOC/>.
- Tsang, K. K. (2010). School Social Capital and School Effectiveness. *Education Journal*, 37:119–136.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy A W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17(7):783–805.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration* 42 (5), 573-585.
- Turnnidge, J. & Côté, J. (2016). Applying transformational leadership theory to coaching research in youth sport: A systematic literature review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 327–342
- Urlick, A. & Bowers, A. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50, 96-134.
- Fragoudaki, A. (1985). *Sociologie de l'éducation. Théories de l'inégalité sociale à l'école*. Publications de Papazisis. Athéna.
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2019). Departmental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282–301.

- Valentine, J. W. & Prater, M. (2011). Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement: High School Principals Make a Difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5–30. doi:10.1177/0192636511404062x
- Valianti, S. (2013). *Enseignement efficace dans des classes de compétences mixtes à travers la différenciation de l'enseignement: de la théorie à la pratique* <https://www.researchgate.net/publication/262566792>
Dernier mis à jour le 12/03/2018.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness *Studies in Educational Evaluation* 45, 17–26.
- Valianti, S. & Neofytou, L. (2017). *Enseignement différencié: application fonctionnelle et efficace*. Athènes: PEDIO.
- Van der Vyver, C. P., Van der Westhuizen, P. C. & Meyer, L. W. (2014a). The caring school leadership questionnaire (CSLQ). *South African Journal of Education*, 34(3), 1–7.
- Van der Vyver, C. P., Van der Westhuizen, P. C. & Meyer, L. W. (2014b). Caring school leadership: A South African study. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 61–74 DOI: 10.1177/1741143213499257
- Van Knippenberg, D. & Sitkin, S. B. (2013). *A critical assessment of charismatic—Transformational leadership research: Back to the drawing board?* *The Academy of Management Annals*, 7(1), 1-60
- Van Zanten A., Grosperon M.-F., Kherroubi, M., & Robert, A. (2002). *Quand l'école se Mobilise*. Paris: La Dispute.
- Van Zanten A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Vassiliadou, D. & Dieronitou, E. (2014). L'application du leadership transformationnel en éducation: Erkina, *Inspection des questions éducatives et scientifiques*, 3, 92-108.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, doi:10.1177/1741143220932582
- Vinger, G., & Cilliers, F. (2006). Effective Transformational Leadership Behaviours For Managing Change. *Journal of Human Resource Management*, 4(2), 1-9.
- Vitsilakis, Ch. & Raptis, N. (2007). *Leadership et gestion des établissements scolaires*
L'identité du directeur de l'enseignement primaire. Thessalonique, Frères Kyriakides.

- Waldman, D. A., Bass, B. M. & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent-reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership, *Group and Organization Studies*, 15 (4), 381-394.
- Waldman, D.A., Ramirez, G.G., House, R.J., & Puranam, P. (2001). Does Leadership Matter? CEO Leadership Attributes and Profitability Under Conditions of Perceived Environmental Uncertainty, *Academy of Management Journal*, 44(1), 134-143.
- Walker, J. (2009). Reorganizing Leaders' Time: Does It Create Better Schools for Students? *NASSP Bulletin* 93(4), 213–226.
- Walker, A. D. (2015). Clones, Drones and Dragons: Ongoing Uncertainties Around School Leader Development. *School Leadership & Management* 35 (3):300–320.
- Wang, G., Oh, I., Courtright, S., & Colbert, A.(2011). Transformational Leadership and Performance Across Criteria and Levels: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Research. *Group & Organization Management* 36(2), 223-270.
- Wagenaar, H. (2015). Administrative Decision Making. *Administration & Society*, 47(9), 1087–1093.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Watson, G. (2006). Technology Professional Development: Long-Term Effects on Teacher Self- Efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*. 14(1), 151-166.
- Weber, F. (1991). Nouvelles lectures du monde ouvrier : de la classe aux personnes. *Genèses*, 6(1), 179-189. DOI : 10.3406/genes.1991.1102
- Weber, M. (1978). *Economy and Society, Vol 1*. University of California.
- Weber, M. (1979). *The Theory of social and Economic Organization*. Oxford University Press.
- Weber, M. (2005). *Οικονομία και Κοινωνία, τόμος 1, Κοινωνιολογικές Έννοιες, μετάφραση–επιμέλεια Θανάσης Γκιούρας, εκδόσεις Σαβάλλας, Αθήνα.*
- Weber, M. (2009). *Οικονομία και Κοινωνία, τόμος 5, Κοινωνιολογία της Εξουσίας, μετάφραση–επιμέλεια Θανάσης Γκιούρας, εκδόσεις Σαβάλλας, Αθήνα.*
- Weber, M., Gerth, H.H., & Mills, C.W. (1957). *From Max Weber: Essays in sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Weinstein, N., Przybylski, A.K., & Ryan, R.M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46(4), 397–413. doi:10.1016/j.jrp.2012.03.007

- Willms, J. D. (1985). Catholic-school effects on academic achievement: New evidence from the high school and beyond follow-up study. *Sociology of Education*, 58(2), 98–114.
- Wong, C.S. & Law, K.S., (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.
- Wong, C.S, Wong, P.M & Peng, K.Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction: The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership* 38 (1):59-70.
- Wood, P, Spandagou, I. & Evans, D. (2012). Principals' confidence in managing disruptive student behaviour. Exploring geographical context in NSW primary schools. *School Leadership & Management*, 32:4, 375-395.
- World Bank (1998). *The Initiative on Defining, Monitoring and Measuring Social Capital. Overview and Program Description*. Washington. World Bank, Social Development Department.
- Wu, H., Gao, X., & Shen, J. (2019). Principal leadership effects on student achievement: a multilevel analysis using Programme for International Student Assessment 2015 data. *Educational Studies*, 1–21. doi:10.1080/03055698.2019.1584853
- Xohellis, P. (2003), *Pédagogie Scolaire*, Athènes: Ed. Frères Kyriakides
- Yamamoto, J.K., Gardiner, M.E. & Tenuto, P.L., (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perceptions of critical incidents. *Educational Management Administration & Leadership* 42:165–183.
- Yang, Y.-F. (2014). Transformational Leadership in the Consumer Service Workgroup: Competing Models of Job Satisfaction, Change Commitment, and Cooperative Conflict Resolution. *Psychological Reports*, 114(1), 33–49.
- Yirci, R., Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. & Kocabaş, İ. (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership & Management*, 34(5), 454–469.
- Young, H. R., Glerum, D. R., Joseph, D. L., & McCord, M. A. (2021). A Meta-Analysis of Transactional Leadership and Follower Performance: Double-Edged Effects of LMX and Empowerment. *Journal of Management*, 47(5), 1255–1280.
- Yukl, G.A. (1989) *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall *NASSP Bulletin*, 93(4), 222.
- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations, Fifth Edition*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Yukl, G.A (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Zafer, Ü. & Aslihan, Ü. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41-60.
- Zanden, A. (2010). Diriger, animer, réguler: sur quel modèle s'appuyer pour coordonner le travail dans les établissements scolaires? *Administration et éducation*, 127, 41-52.
- Zask, J. (2008a). Le public chez Dewey, *Tracés*, 15:169-189. retrieved on 20-3-2020 from <https://doi.org/10.4000/traces.753>
- Zeinabadi, H., Kouhsari, M & Gurr, D. (2020): Exploring instructional leadership in Iranian primary schools: perspective of successful principals. *International Journal of Leadership in Education*. DOI: [10.1080/13603124.2020.1853244](https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1853244)
- Zhang, X. (2008). School social capital and environment adaptation. *The Modern Education Journal*, 141(3), 14–17.
- Zouganeli, A. (2014). Le rôle de la gestion dans l'introduction de l'innovation dans K. Mastrothanassis (Ed.), *Communication éducative: Recherches et réflexion dans le champ éducatif* (pp. 11-25). Thèbes: Teachers 'Association PE Thèbes "Le Pindare". Dernier mis à jour 9/3/2018 de: <https://issuu.com/sillogosekpaideytikwnthivas/docs/ekpaideytiki-epikoinvnia>.

Titre: L'application des styles de gestion des sports de haut niveau dans l'administration scolaire. Le cas du Leadership Transformationnel.

Mots clés: Leadership Transformationnel, Ecole Efficace, Enseignement Secondaire, Directeur.

RESUME

Le *leadership transformationnel* se définit comme un processus où s'exercent des relations d'influence, avec des individus partageant des objectifs communs et se mobilisant pour réaliser les dits-objectifs ou les changements souhaités. Dans ces conditions, le sport semble être, par excellence, le lieu de l'expression de cette technique managériale: Souvent associé à une idée de succès et de performance, le leadership est un sujet qui fascine et qui a engendré, dans divers champs (psychologie, sociologie, management, sciences de gestion, sciences politiques, etc.), une abondante littérature. Le milieu du sport n'échappe pas à la règle et dans la littérature associée au coaching sportif, la question des déterminants du leadership constitue un thème récurrent sûrement parce que le rôle du « coach » est souvent interprété comme étant analogue à celui d'un leader. Dans le sport, les questions sur le leadership sont surtout centrées sur le rôle de celui-ci dans l'efficacité managériale organisationnelle. Le leadership "transformationnel" dans le cas d'un manager sportif signifie une vision claire, la motivation des athlètes, le soutien et la prise en compte individualisée de leurs besoins spécifiques. Toutes ces observations nous amènent à formuler l'hypothèse que l'exercice du leadership tel qu'on le rencontre dans le milieu du sport de haut niveau, pourrait être un modèle permettant de mieux mobiliser les énergies des hommes au sein d'une communauté éducative, d'assurer l'efficacité organisationnelle d'un établissement scolaire et de donner du sens à l'action collective. En d'autres termes, l'enjeu de notre travail est d'analyser en quoi et comment l'exercice du leadership réputé transformationnel dans le sport peut être un facteur déterminant dans la motivation d'une équipe pédagogique, l'engagement des enseignants et la performance des élèves. En s'inspirant des principes et de la pratique de leadership transformationnel dans le domaine sportif notre recherche menée conjointement en Grèce et en France recense et d'analyse les points de vue des tous les acteurs de la communauté éducative sur la faisabilité et l'acceptabilité de cette technique managériale dans le mode de gouvernance des établissements de l'enseignement secondaire.

Title: The application of high performance sports management styles in school administration. The case of Transformational Leadership

Keywords: Transformational Leadership, Effective School, Secondary Education, Principal

ABSTRACT

Transformational leadership is defined as a process where relationships of influence are exercised, with individuals sharing common objectives and mobilizing to achieve said objectives or desired changes. In these conditions, sport seems to be the place where this managerial technique is expressed par excellence. Often associated with the idea of success and performance, leadership is a subject that fascinates and has generated an abundant literature in various fields (psychology, sociology, management, political science, etc.). The sports world is no exception to the rule and in the literature associated with sports coaching, the question of the determinants of leadership is a recurring theme, surely because the role of the "coach" is often interpreted as being analogous to that of a leader. In sport, questions about leadership are mostly focused on the role of leadership in organizational managerial effectiveness. "Transformational" leadership in the case of a sports manager means a clear vision, athletes motivation, support and individualized consideration of their specific needs. All of these observations lead us to formulate the hypothesis that the exercise of leadership, as encountered in the world of high-level sport, could be a model for better mobilizing the energies of people within an educational community, for ensuring the organizational effectiveness of a school and for giving meaning to collective action. In other words, the challenge of our work is to analyze how and why the exercise of transformational leadership in sport can be a determining factor in the motivation of a teaching team, the commitment of teachers and the performance of students. Drawing on the principles and practice of transformational leadership in sports, our joint research in Greece and France identifies and analyzes the views of all stakeholders in the educational community on the feasibility and acceptability of this managerial technique in the governance of secondary schools.

Université Bourgogne Franche-Comté

32, avenue de l'Observatoire
2500 Besançon