

RÉSUMÉ

LA PERCEPTION DES PROFESSEURS DES STYLES DE LEADERSHIP DES
DIRECTEURS D'ÉCOLE ET LE RENDEMENT ACADEMIQUE
DES ELEVES DES COLLEGES ADVENTISTES
DE L'OUEST D'HAITI

par

Jean Joseph Yvener Cadet

Conseiller principal: Gabriel D. Camacho Bojórquez

RÉSUMÉ DE THÈSE DE MAÎTRISE

Université de Montemorelos

Faculté d'Éducation

Thème: LA PERCEPTION DES PROFESSEURS DES STYLES DE LEADERSHIP DES
DIRECTEURS D'ÉCOLE ET LE RENDEMENT ACADEMIQUE
DES ELEVES DES COLLEGES ADVENTISTES
DE L'OUEST D'HAITI

Nom du chercheur: Jean Joseph Yvener Cadet

Nom et titre académique du conseiller principal: Gabriel D. Camacho Bojórquez, Docteur en
Education

Date d'achèvement: Novembre 2017

Problème

Le but de cette recherche était de répondre à la question suivante: La perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école: transformationnel, transactionnel et laissez-faire, prédit-elle le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq Collèges Adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015?

Méthodologie

Cette investigation est de type quantitatif, corrélational, descriptif et transversal. Le questionnaire qu'on utilise MLQ5X fut créé par Bernard Bass en l'année 1985 et révisé par le même auteur en l'année 2004. 57 professeurs de 5 écoles de l'Arrondissement de Port-au-Prince participent à cette étude. La méthode statistique utilisée fut l'analyse de régression linéaire à un niveau significatif de .05.

Résultats

Les résultats de cette étude ont montré que des trois dimensions de leadership analysées, le leadership transformationnel est le meilleur prédicteur du rendement académique des élèves. Les résultats ont montré que le meilleur modèle prédicteur du rendement académique est constitué des variables: attribution idéalisée, stimulation intellectuelle et comportements idéalisés. On a trouvé aussi que les élèves ont obtenu les notes les plus élevées en chimie et en physique, et les notes les plus faibles en mathématiques et en anglais.

Conclusion

La recherche réalisée permet de conclure que les professeurs qui ont participé à cette étude perçoivent que la dimension du leadership transformationnel prédit mieux le rendement académique des élèves que les dimensions du leadership transactionnel et le laissez-faire.

Université de Montemorelos

Faculté d'Education

LA PERCEPTION DES PROFESSEURS DES STYLES DE LEADERSHIP
DES DIRECTEURS D'ECOLE ET LE RENDEMENT ACADEMIQUE
DES ELEVES DES COLLEGES ADVENTISTES
DE L'OUEST D'HAITI

Thèse
présenté en accomplissement partiel
des exigences pour l'obtention du grade de
Maîtrise en Education

par

Jean Joseph Yvener Cadet

Novembre 2017

LEADERSHIP DES DIRECTEURS D'ECOLE ET LE RENDEMENT
ACADEMIQUE DES ELEVES DES COLLEGES
ADVENTISTES DE L'OUEST D'HAÏTI

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

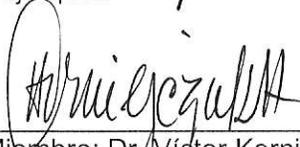
por

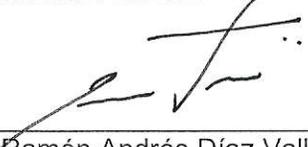
Jean Joseph Yvener Cadet

APROBADA POR LA COMISIÓN:


Asesor principal: Dr. Gabriel Camacho
Bojórquez


Mtro. José Luis Girarte Guillén,
Examinador externo


Miembro: Dr. Víctor Korniejczuk


Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares,
Director de Estudios Graduados


Miembro: Mtro. Fresnel Charles

16 de noviembre de 2017
Fecha de aprobación

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
REMERCIEMENTS	vii
Chapitre	
I. NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME	1
Introduction	1
Antécédent.....	4
Enoncé du problème.....	6
Objectifs de l'étude	7
Hypothèse.....	7
Importance de l'étude.....	8
Limitation	8
Délimitation.....	9
Marque philosophique.....	9
Définition des termes.....	11
Organisation de l'étude	12
II. CADRE THEORIQUE.....	14
Introduction	14
Définition de leader	14
Analyse du travail des pionniers du leadership	16
Dimensions du leadership	18
Dimension transformationnelle	18
Charisme	20
Comportement idéalisé	20
Inspiration	21
Situation intellectuelle	22
Reconnaissance personnelle	23
Approche transactionnelle.....	24
Récompense contingente	25
Gestion par exception	26
Leadership laissez-faire.....	27
Rendement académique.....	28
Facteurs influençant le rendement académique.....	28
Facteurs extra et intra éducatifs	28
Changements d'enseignant pendant l'année scolaire	29

Leadership scolaire	29
La responsabilité du directeur.....	30
Adoption des méthodes adéquates.....	31
Développement professionnel	32
Collaboration professionnelle	33
Résumé	34
III. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	36
Introduction	36
Type de recherche	36
Participants	37
Instrumentation.....	39
Description de l'instrument	39
Validité de MLQ5X.....	40
Variables de la recherche	40
Hypothèse.....	41
Opérationnalisation des hypothèses et des variables.....	42
Déroulement de la collecte des données.....	42
Procédures pour analyser les données	44
IV. RESULTATS.....	45
Introduction	45
Description des données démographiques	45
Fiabilité de l'instrument	47
Leadership transformationnel.....	48
Leadership transactionnel.....	49
Leadership laissez-faire.....	50
Description de la variable dépendante.....	50
Test d'hypothèses	51
Autres études	53
V. RESUME, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS...	55
Résumé.....	55
Discussion	57
Conclusions	61
Recommandations	62
Appendice	
A. QUESTIONNAIRE DE LA VARIABLE INDEPENDANTE.....	64
B. DESCRIPTION DE LA VARIABLE DEMOGRAPHIQUE.....	67
C. ANALYSE DE LA FIABILITE	70

D. DESCRIPTION DES VARIABLES.....	76
E. TEST D'HYPOTHESE.....	78
F. AUTRES ANALYSES	85
REFERENCES.....	92

LISTE DES TABLEAUX

1. Ecoles formant l'échantillon de l'étude.....	38
2. Opérationnalisation des hypothèses et des variables.....	43
3. Données descriptives de la variable démographique.....	46
4. Confiabilité globale de chaque dimension.....	47
5. Statistiques descriptives de la variable indépendante.....	48
6. Statistiques descriptives des items de la variable leadership transformationnel	49
7. Statistiques descriptives des items de la variable leadership transactionnel ..	50
8. Statistiques descriptives des items de la variable leadership laissez-faire	51
9. Données descriptives de la variable dépendante	51

REMERCIEMENTS

Je remercie du tréfonds de mon être le Dieu Tout-Puissant qui m'a protégé au cours de ce cycle d'étude. Je lui dis merci pour la santé qu'il m'a accordée pour la réalisation de ce travail intellectuel.

Je remercie mon épouse chérie, Kedare Elisée Cadet, qui m'a soutenu de plusieurs manières durant cette période. Je remercie mes deux enfants chéris, Yves Kedner et Nerdalie Cadet pour leur amour et leur affection.

Je remercie mes collègues d'étude, Edrice Destima, Marie Gertrude Plaisimond, Mario Merice, Manahem Paulena et Pierre Paul pour leur soutien.

Je remercie mes collègues de travail, Césaire Simon, Destil Gérald Jean Pierre Edouano et Jeudy Ogniel pour leur soutien académique.

Je remercie les responsables de l'Université Adventiste d'Haïti (UNAH) qui avaient mis sur pied un tel programme pour le développement intellectuel des gens de la communauté universitaire.

Je remercie de tout cœur Me Jose Dorismar, le coordonnateur infatigable, qui m'a tenu en haleine pour la réalisation de ce travail de recherche.

J'adresse mes remerciements à Me Fresnel Charles pour son soutien et pour ses mots d'encouragement.

Je remercie Dr Victor Andres Korniejczuk pour son support technique pendant la période d'étude.

Je remercie Dr Gabriel D. Camacho Bojorquez, mon conseiller principal, pour sa largesse d'esprit, sa patience, son aide technique, sa compréhension et son esprit de service.

Enfin, mes remerciements s'en vont à tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre m'ont soutenu pendant ce voyage intellectuel.

CHAPITRE I

NATURE ET DIMENSION DU PROBLEME

Introduction

Le but primordial de l'éducation est de former des citoyens capables de s'assumer dans toutes les activités sociales de leurs communautés. Pour atteindre de tel but, les systèmes éducatifs doivent être performants tant au niveau interne qu'externe.

En effet, il est entendu pour qu'une école soit efficace, il faut viser le développement global de tous les élèves sans se baser sur le niveau socio-économique et culturel de leurs familles (Murillo, 2005).

Ainsi, au cours de ces dernières années, plusieurs rapports internationaux, d'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE, 2013; UNESCO, 2012) ont identifié le rôle de la direction de l'école en tant que clé pour assurer la qualité de l'éducation.

De leur côté, Bolívar, Lopez et Murillo (2013) ont fait remarquer que les recherches sur le thème du leadership se sont multipliées et ont mis l'accent sur l'analyse de la figure du leader, ses fonctions et ses tâches. Des études soulignent que le leadership de l'école peut-être la solution à de nombreux problèmes qui se posent dans les écoles.

Selon Scheerens (2000), la performance scolaire se réfère à la performance d'une unité organisationnelle appelée école, mesurée par le taux de réussite des élèves en fin de cycle scolaire formel. La gestion d'une école, comme toute autre organisation, consiste à faire une

bonne utilisation des ressources mises à sa disposition pour maximiser la production.

De son côté, Chevaillier (2006), affirme que la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements. Selon Faeth (2010), le leadership est un processus d'influence sociale qui est nécessaire pour la réalisation des objectifs d'une organisation et dans la société. Pour Spillane, Halverson et Diamond (2008), le leadership fondamentalement vise à promouvoir le changement et l'innovation.

Pour Fullan (2010), le changement peut être conduit (*led*) mais non pas contrôlé (*managed*), et c'est le chef d'établissement qui joue le rôle clé dans ce processus. C'est lui qui peut mobiliser les enseignants, garantir de bonnes conditions d'exercice et promouvoir une culture d'apprentissage au sein de l'établissement. Le changement n'est pas réductible à l'innovation, mais concerne davantage la capacité à innover dans l'organisation.

Williams (2009) soutient que les initiatives d'améliorer les écoles devraient inclure les directeurs et les professeurs dans une franche collaboration. Le développement du leadership efficace des enseignants est nécessaire tout au long du processus de la réforme éducative scolaire. Le leadership des professeurs joue un grand rôle dans l'application du curriculum, cependant, le directeur est aussi un élément essentiel qui influence le changement éducatif dans les écoles (Fullan, 2007; Glatthorn, Bosche et Whitehead, 2009).

Le leadership du directeur joue un rôle important dans la performance scolaire. Le style de leadership participatif devrait permettre au directeur d'améliorer la performance de l'école. L'existence des structures de partenariat entre les parties prenantes de l'école permettrait de créer une atmosphère de travail qui faciliterait l'apprentissage des élèves.

Scheerens (2000) a fait remarquer que la gestion d'une école, comme toute autre organisation d'ailleurs, consiste à faire une bonne allocation des ressources mises à sa

disposition pour maximiser la production des extraits. L'auteur a montré également que les niveaux de performance varient d'une école à l'autre et elle dépend de la qualité de gestion, du degré d'engagement du personnel enseignant dans la définition et la poursuite des objectifs pédagogiques, de la qualité des relations entre enseignants et élèves, de la qualité de gestion administrative et pédagogique du directeur et de la participation des parents. Ces éléments se conjuguent pour créer un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves.

Scheerens (2000) et Teddlie et Reynolds (2000) ont partagé ce point de vue en avançant que les différences de performance observées entre les écoles sont liées au mode de gestion adopté par le directeur.

Un tel environnement offre également la possibilité à chaque enseignant de profiter du savoir-faire et de l'expérience des autres pour résoudre les problèmes d'apprentissage des élèves. Les relations entre les parties prenantes permettent de résoudre plus facilement les conflits interpersonnels (Borden, 2003).

Le perfectionnement professionnel est essentiel dans les initiatives prises par les districts d'améliorer les écoles. Le développement professionnel est constitué de toutes les activités qui affectent les attitudes directes, la collaboration, les niveaux de connaissance, les compétences pratiques des individus qui les aideront dans l'accomplissement de leurs rôles actuels ou futurs (Alvy et Robbins, 2009).

Selon Adams-Rodgers et Johnston (2008) et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008), la reconnaissance de l'importance des directions d'école a suscité de la part des chercheurs et des organismes gouvernementaux un besoin de définir, de préciser la fonction de direction d'établissement scolaire en établissant des standards, des compétences attendues qui sont ou seront utilisés pour la formation, le recrutement et l'évaluation de ceux qui ont

la responsabilité de diriger les écoles.

Des chercheurs soutiennent que les styles de leadership dans le rendement académique des élèves, peuvent être également contribués au changement social en milieu scolaire, y compris une meilleure collégialité entre le personnel et l'administration.

Les directeurs d'école jouent des rôles très importants qui à la fin ont des impacts sur la qualité de l'éducation. Ils interagissent directement avec les étudiants en surveillant et sanctionnant leur comportement à l'école, ainsi que par des actions visant à contrôler la discipline, l'évaluation et l'amélioration de l'éducation de tous les étudiants (Dhuey et Smith 2011).

Ce travail analyse les styles du leadership des directeurs d'école et le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq Collèges Adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince: Carrefour, Pétiion-Ville, Port-au-Prince.

Antécédent

Le leadership éducatif est une variable qui influence les résultats scolaires. Il a été largement développé dans la littérature internationale. De façon générale, la littérature met en évidence le caractère stratégique du leadership éducatif dans le développement des processus d'efficacité des écoles. Il a été incorporé comme une question de politique éducative. Cependant, le leadership éducatif a été généralement compris en association avec le leadership de gestion à celui du directeur d'école.

En effet, les études de Waters, Marzano et McNulty (2005), Hargreaves et Fink (2008), Fullan (2002), Hopkins (2008), Robinson, Hohepa et Lloyd (2009), Elmore (2010) et Harris (2012) montrent que le leadership en éducation est un facteur stratégique pour améliorer et innover l'école et ils identifient le leadership éducatif comme le moyen efficace d'améliorer les

performances et les résultats scolaires.

De ce fait, le leader doit gérer les membres de son équipe individuellement et collectivement afin d'obtenir une performance au-delà de toute attente (Bass, 1985). Le leadership repose sur la capacité du leader à transformer les énergies déployées par ses collaborateurs de façon à les amener à être plus motivés dans l'attente des résultats et des objectifs tant sur le plan individuel qu'organisationnel. Bass soutient donc, que le leadership constitue un déterminant essentiel de l'amélioration de la performance des organisations. Cette théorie explique que le leadership à partir de trois dimensions distinctes: la dimension transformationnelle, la dimension transactionnelle et la dimension laissez-faire (Bass, 1985).

Le leadership à son niveau le plus basique implique un contact et une interaction entre un leader et un subordonné (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs et Fleishman, 2000).

A l'heure actuelle, des changements importants se sont produits dans le monde administratif à travers les différents travaux sur le leadership éducatif.

Boudreault (2003) précise que le directeur est responsable de l'environnement social. Il agit comme un juge face aux conflits interpersonnels graves et devant les manquements aux règles de vie.

Dans les années 2000, le débat sur le leadership s'accroît sur le quel (personne, structure, fonction et rôle), tandis que de nos jours l'intérêt est porté beaucoup plus sur le comment, (pratique et fonction). Le changement de direction se reflète aussi dans les recherches (Vaillant y Marcelo, 2015). Néanmoins, depuis plusieurs années déjà, les chercheurs fournissent des travaux pertinents sur l'importance du leadership dans les organisations (Yammarino, Dionne, Chun et Dansereau, 2005).

Conte et Landy (2004) ont affirmé que les leaders transformationnels influencent leurs

disciples à changer leur vie en raison de connexion morale. Daft (2005) suppose que le leadership transformationnel repose sur les dirigeants et les partisans du relationship entre des valeurs et des objets communs comme une mise au point.

Sergiorvanni (2005) a affirmé qu'avec le leadership transformationnel, les dirigeants et les adeptes sont unis dans la poursuite des objectifs de plus haut niveau..

Selon les idées d'Avolio et de Bass (2004a, 2004b), les organisations ont besoin un leadership de style transformationnel ayant la capacité de promouvoir leurs valeurs et de porter les suiveurs à prendre conscience de leur rôle dans l'organisation. Le chercheur utilise la théorie du leadership proposée par Bass (1985). En plus, l'intérêt de cette étude du thème de leadership s'est orienté sur l'idée de Bass, selon laquelle le leadership a une incidence sur le comportement et la cohésion des gens et sur les résultats obtenus par les groupes humains (Bass et Bass, 2008). A partir de ces fondements théoriques, cette recherche s'est proposé d'analyser les effets du leadership des directeurs d'écoles privées d'Haïti sur les résultats des examens officiels obtenus par les élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes du secondaire.

Enoncé du problème

Si le rôle des directeurs d'école est priorisé en tant que leader académique, cela apportera une amélioration significative de la réussite scolaire des élèves. Pour influencer positivement l'apprentissage des élèves, les professeurs devraient adopter un style de leadership. Ainsi, pour avoir un rendement académique efficace, le leadership des directeurs est très nécessaire et les directeurs devraient savoir que leur leadership influence positivement ou négativement la performance des enseignants et l'apprentissage des élèves.

Considérant l'importance du leadership des directeurs d'école pour influencer positivement la qualité de l'enseignement qui se produisait dans les établissements secondaires,

il était important d'examiner et de comprendre leurs rôles dans le rendement académique des élèves. La recherche a été guidée par la question suivante:

La perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école: transformationnel, transactionnel et laissez-faire, prédisent-elles le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq Collèges Adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015?

Objectifs de l'étude

L'étude poursuivait les objectifs suivants:

1. Présenter les différentes perceptions possibles du leadership des Directeurs d'école selon la perception des professeurs qui enseignent en classes terminales.
2. Déterminer le type de leadership qui influence mieux le rendement académique des élèves.
3. Etudier la relation existante entre le leadership des Directeurs d'école et le rendement académique des élèves
4. Identifier le développement académique dans chacune des écoles participant à l'étude.
5. Fournir des informations adéquates qui aideront les Directeurs d'école à améliorer le rendement académique de leurs élèves.

Hypothèse

Hi: La perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école (transformationnel, transactionnel, laissez-faire), prédit de manière significative le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015.

Importance de l'étude

Cette étude va s'ajouter à l'ensemble des informations déjà existantes par d'autres chercheurs sur les perceptions des styles du leadership des directeurs d'école et leurs impacts sur le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de trois communes de l'arrondissement de Port-au-Prince.

Cette étude pourra également s'avérer être utile pour tous ceux qui s'intéressent à l'amélioration du rendement académique des élèves. Ash et Persall (2000) ont noté que l'apprentissage des élèves doit être au centre des efforts éducatifs.

Premièrement, bien que cette étude soit limitée aux écoles secondaires adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince, les résultats de l'étude fourniront des informations précieuses pour faciliter l'amélioration de l'enseignement dans l'ensemble du système éducatif haïtien.

Deuxièmement, les résultats de l'étude contribueront à la discussion sur l'efficacité et l'amélioration des écoles en décrivant l'importance des rôles de leadership des directeurs d'écoles.

Troisièmement, cette étude favorisera de nouvelles voies pour les initiatives de changements sociaux et aidera les directeurs à identifier leurs besoins professionnels et encourager des formations à des niveaux supérieurs.

Limitation

Le thème de leadership est très vaste et il existe de nombreuses théories dans ce domaine. Il est évident que d'autres facteurs dans la vie quotidienne, en plus de ceux que nous utilisons dans ce travail contribuent au rendement académique des élèves. Cette étude que nous nous proposons de faire, porte sur la relation entre les principaux styles de leadership des directeurs

et le rendement académique des élèves des classes terminales des collèges adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015.

Délimitation

Cette étude porte sur la perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école et le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de trois communes de l'arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique. Les données correspondant à la perception du leadership des directeurs ont été recueillies au cours de l'année 2015. Il existe plusieurs types de leadership, cette étude a travaillé sur les modèles de (Avolio et de Bass, 2004).

Le rendement académique des élèves a été calculé à partir des résultats, des examens officiels de fin d'étude secondaire du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle correspondant au cycle académique 2014-2015.

Marque philosophique

Une étude sur le leadership est incomplète sans intégrer le leadership du grand leader du monde, Jésus de Nazareth. Le leadership de Jésus domine tout le Nouveau Testament, il est intéressant de le voir conduisant et dirigeant ses disciples par ses enseignements. Sa façon de recruter les douze disciples pour son école fait de lui un leader différent des autres. Il a apparemment fait ses choix sur la base de quelque chose de plus profond qu'une liste de contrôle, et il connaissait leurs cœurs. Jésus sortit de nouveau du côté de la mer. Toute la foule venait à lui, et il les enseignait. En passant, il vit Lévi, fils l'Alphée, assis au bureau des péages. Il lui dit: suis-moi. Levi se leva, et le suivit (Marc 2:13-17).

Ce grand Leader n'a jamais occupé un poste politique, mais il est le plus grand meneur

du monde. Il est un grand réconfort pour les dirigeants de savoir qu'ils ont un modèle exemplaire dans le Christ dont le style de leadership qu'ils peuvent suivre en toute sécurité. Simon Pierre lui répondit: Seigneur à qui irions-nous? Tu as la parole de la vie éternelle. Et nous avons cru, et nous avons connu que c'est toi le Christ, le Saint de Dieu (Jean 6:68, 69).

Le Christ attachait à lui les hommes par des liens d'amour et dévouement et, par ces mêmes liens, il les attachait à leurs semblables. Avec lui, l'amour était la vie et la vie était le service. Mathieu nous dit que Jésus parcourait toute la Galilée, enseignait dans les synagogues, prêchant la bonne nouvelle du royaume, et guérissant toute maladie et toute infirmité parmi le peuple. Sa renommée se répandit dans toute la Syrie, et on lui amenait tous ceux qui souffraient de maladie et de douleurs de divers genres, des démoniaques; des lunatiques, des paralytiques; et il les guérissait. Une grande foule le suivit, de la Galilée, de la Décapole, de Jérusalem, de la Judée, et d'au-delà du Jourdain (Mathieu 4:23-25; Jean 13:4-6).

Jamais auparavant il n'y avait eu, comme lui, quelqu'un qui puisse, par sa parole, éveiller la pensée, susciter l'inspiration, stimuler les aptitudes du corps, de l'intelligence et de l'âme (White, 2013).

Selon White (2013), le présent et le futur, le proche et le lointain se confondent. Il avait à l'esprit les besoins de l'humanité tout entière. Devant lui se déployait le spectacle de l'effort humain et de son aboutissement, de la tentation et de la lutte, de la perplexité et du danger. Il connaissait chaque cœur, chaque maison, le moindre plaisir, la moindre joie, le moindre élan.

Jésusa assumé son droit de leadership quand il ordonna à ses premiers disciples de le suivre. L'exemple qu'il a donné dans les Evangiles est celui de modèle d'un chef parfait. Il a gagné la confiance de ceux qu'il a appelés, leur pris en partenariat, en leur donnant la formation, l'enseignement et la vision. Il a également tenu à leur exprimer son sens de la mission divine, il

leur infuse la foi et la loyauté

Les gens qui l'écoutaient ont rendu ce vibrant témoignage de lui: Jamais homme n'a parlé comme cet homme (Jean 7:46). Son style de leadership lui permettait d'enseigner et diriger avec autorité. On était frappé de son enseignement car il parlait avec autorité. Tous furent saisis de stupeur, et ils se disaient les uns aux autres: quelle est cette parole? Il commande avec autorité et puissance aux esprits impurs, et sa renommée se répandit dans tous les lieux d'alentour (Luc 4:32, 36,37).

Définition des termes

Le chercheur va définir certains termes utilisés dans son travail de recherche pour faciliter la compréhension de tous ceux et celles qui liront ces pages.

Leadership: le leadership est une relation d'influence entre le leadership et les disciples qui ont l'intention de réels changements et les résultats qui reflètent leurs objectifs communs (Daft, 2005).

Leadership transformationnel: Le leadership transformationnel comprend: qualité incorporelle telles que: la vision, les valeurs partagées, et les idées en vue d'établir des relations, donner des sens plus larges à des activités distinctes, et de fournir un terrain pour enrôler des adeptes dans le processus de changement (Daft, 2005).

Leadership transactionnel: Cette forme de leadership est un processus de transaction ou d'échange entre les leaders et les suiveurs (Daft, 2005).

Leadership laissez-faire: dirigeants qui ne prévoient pas essentiellement des leaderships à la discipline (Avolio et Bass, 2004).

Rendement académique: Si nous partons de la définition de Jiménez (2000), qui pose en principe que le rendement scolaire est un niveau affiché dans une zone ou un champ par rapport

à l'âge standard et connaissances académiques. Nous avons constaté que le rendement des élèves devrait être compris de leurs processus d'évaluation, cependant, mesure simple et ou l'évaluation de la performance réalisée par les étudiants eux-mêmes ne fournit pas toutes les directives nécessaires à l'action visant à améliorer la qualité de l'éducation.

En effet, vers les années 1960, Coleman et ses collègues ont montré que les enfants et les adolescents issus de milieux défavorisés ont souvent des capacités intellectuelles plus faibles, accumulent davantage de retard à l'école, présentent d'importants problèmes d'absentéisme et sont éventuellement plus à risque de décrocher (Coleman et Earley, 2005). Des travaux ultérieurs ont confirmé cela (Bradley et Corwyn, 2002). Mais au-delà du statut socio-économique, d'autres facteurs sont également importants pour mieux comprendre le rendement scolaire des élèves.

Réussite scolaire: Selon un modèle proposé par Kahn (2011), la notion de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnelle, les niveaux d'appréciation de la réussite étant variables selon les systèmes d'éducation et également suivant les personnes et leurs aspirations. L'auteur continue pour montrer que la réussite scolaire et sa contrepartie l'échec scolaire sont des constructions sociales propres à une culture particulière. De son côté, Demba (2012) a pris les connaissances historiques bien connues sur l'origine de la forme scolaire actuelle dans la plupart des pays, notamment occidentaux, en montrant en quoi celle-ci a entraîné des caractéristiques particulières de ce qui est considéré comme réussite et comme échec à l'école.

Organisation de l'étude

Le premier chapitre de cette étude aborde l'antécédent, la problématique, la question de recherche, les objectifs de l'étude, l'hypothèse, l'importance de l'étude, la limitation, la délimitation, la marque philosophique, la définition des termes et l'organisation de l'étude.

Le chapitre deux a permis d'identifier les différentes formes de leaderships contemporains, leurs approches et le rendement académique des élèves.

Au chapitre trois, le chercheur présente la méthodologie de recherche de cette étude y compris le type de recherche, la population, l'échantillon, l'instrument, les variables de la recherche, l'hypothèse, opérationnalisation des variables et de l'hypothèse, la collecte des données et l'analyse des données relatives à la question de recherche.

Au chapitre quatre, le chercheur a analysé les résultats des données des rapports de la question de recherche, l'hypothèse et la discussion des résultats.

Au chapitre cinq, le chercheur a présenté un résumé de la recherche, une discussion, les conclusions, l'explication et les recommandations pour le changement social, pour l'action et pour les études futures.

CHAPITRE II

CADRE THEORIQUE

Introduction

Le but de ce chapitre est d'étudier les corrélations existantes entre le leadership des directeurs d'école et le rendement académique des élèves. Ce chapitre présente un aperçu des travaux de recherche pertinents qui ont été réalisés pour porter l'amélioration de l'environnement éducatif à la norme académique la plus élevée pour la réussite des élèves.

Ce présent chapitre se divise en quatre grands axes: une présentation des notions théoriques relatives aux concepts de leadership, les différentes approches du leadership, le rendement académique et les hypothèses de la recherche.

Cette première partie trace d'abord un historique des principales approches du leadership utilisées par les chercheurs jusqu'à ce jour. Elle présente ensuite la théorie du leadership retenue par la présente étude et justifie ce choix. Enfin, elle expose cette théorie, c'est-à-dire celle du leadership transformationnel, transactionnel, et laissez-faire de Bass.

Définition de leader

Dans les premiers jours d'étude dans le domaine du leadership, l'accent a été mis sur le leader individuel. Aujourd'hui, l'orientation dans le domaine du leadership est passée de considérer le leader seul comme incorporant des adeptes, des pairs, du contexte et de la culture, représentant un nombre beaucoup plus large de personnes provenant d'organisations publiques, privées et sans but lucratif dans les pays du monde entier. En conséquence, le leadership n'est

plus simplement décrit et défini comme une caractéristique individuelle, mais est également décrit dans divers modèles comme étant dyadique, partagé, relationnel, stratégique, mondial et une dynamique sociale complexe (Avolio, 2007; Yukl, 2010).

Woods et West (2010) définissent le leadership comme un processus par lequel une influence intentionnelle est exercée sur d'autres personnes pour guider, structurer et faciliter les activités et les relations dans un groupe ou une organisation. Par conséquent, le leadership peut être compris comme un rôle spécialisé d'un individu et d'un processus d'influence.

D'autre part, le processus de leadership peut être envisagé comme un échange complexe, impliquant l'interaction du leader, du suiveur et du contexte. C'est à la fois interactif et dynamique que les leaders influent sur les adeptes, les adeptes influent sur les leaders et toutes les parties sont influencées par le contexte dans lequel se déroule l'échange (Pierce et Newstrom, 2011).

Intéressée par les considérations théoriques au sujet du concept leadership et son application dans la recherche éducative, Navarro Corona (2016) a réalisé une révision de quarante publications y compris cinq méta analyses. Les résultats ont indiqué que dans le domaine éducatif, beaucoup de recherches ont été effectuées sur le leadership des directeurs et des directrices, qui se focalisent sur l'étude des conduites et des relations.

En ces travaux de recherche éducative se distinguent deux concepts populaires sur le leadership: le leadership transformationnel et le leadership transactionnel. La chercheuse a trouvé que dans le domaine éducatif, il existe certaines confusions en appliquant les termes leadership transformationnel et transactionnel, deux systèmes de travail qui définissent le comportement des directeurs qui établissent leur gestion dans la motivation ou la transaction en se relationnant avec le corps professoral.

Avoir une idée claire du leadership dans le contexte des organisations éducatives contribue à la définition des rôles des directeurs et directrices et à délimiter les spectatrices des acteurs éducatifs qui occupent ces fonctions. De plus, dans le cadre de la politique éducative, la clarté sur le concept du leadership éducatif contribue pour que les autorités responsables de la gestion scolaire puissent définir de manière plus claire le profil du personnel directeur scolaire. La compréhension claire du leadership éducatif contribue pour que se définissent les stratégies de formations et de développement du personnel directeurs en service et pour l'induction de ceux qui aspirent au poste directif.

Analyse du travail des pionniers du leadership

Les interprétations scientifiques données au phénomène du leadership ont par contre évoluées depuis la philosophie grecque classique. Dans le domaine de la psychologie sociale, le leadership concerne non seulement la capacité d'un individu A à influencer et à faire faire quelque chose à un autre individu B ou à plusieurs autres individus, mais aussi le fait de modeler des croyances, des désirs et des priorités pour influencer les autres et les amener à vouloir accomplir des actions (Haslam, Reicher et Platow, 2011).

En effet, l'étude scientifique du leadership s'est plus concentrée sur ses effets que sur son développement. De son côté, Day, Fleenor, Atwater, Sturm et McKee (2014) placent l'émergence de la recherche sur le développement du leadership à partir de la fin du XXème siècle. Le développement du leadership fait référence à la construction d'engagements et de relations interpersonnelles nécessaires à ce processus, dans un contexte social donné.

En ce sens, DeRue et Ashford (2010) ont montré qu'une identité de leader, nécessaire à l'exercice du leadership, se construisait par le jeu de l'engagement et de la reconnaissance mutuelle entre le leader et ses collaborateurs. Le processus de leadership peut être envisagé

comme un échange complexe, impliquant l'interaction du leader, du suiveur et du contexte. C'est à la fois interactif et dynamique parce que les leaders influencent les adeptes, les adeptes influencent les dirigeants, et toutes les parties sont influencées par le contexte dans lequel se déroule l'échange (Pierce et Newstrom, 2011).

Cohen (2013) situe sa conceptualisation au sein de l'Université Harvard. Il identifie, en filigrane et à travers les discours de l'époque, que le concept de leadership est en forte résonance avec une représentation de l'histoire américaine comme l'œuvre d'hommes libres et ensuite au rôle de l'Amérique, c'est-à-dire au leadership états-unien. Ainsi, l'Amérique aurait été fondée par ses pionniers qui sont en fait des leaders.

Le leadership est celui par lequel un individu dirige les activités d'un groupe vers un but commun. Les chercheurs identifient finalement deux dimensions, soient les dimensions considérations, gestion orientée vers l'employé et structure, gestion orientée vers les tâches.

De son côté, Angelucci et al. (2007), dans son travail de recherche sur la relation entre le leadership et les valeurs chez les étudiants universitaires vénézuéliens, affirment que sa recherche révèle que le leadership transformationnel crée un climat favorable à l'organisation, cela confirme son hypothèse de travail qui est conforme avec les travaux déjà réalisés par d'autres auteurs tels que (Mackenzie, Podsakoff et Rich, 2001; Omar, Zainal, Omar et Khairudin, 2009; Wang, Oh, Courtright et Colbert, 2011; Zabihi et Hashemzahi, 2012).

En fait, les chercheurs inscrits dans l'approche axée sur la situation considérant que le rendement du leader dépend de la situation et de la capacité de celui-ci à s'adapter à cette situation. Cependant, la recherche dans cette perspective ne permet pas de confirmer les liens entre le leadership et les facteurs situationnels proposés. La section qui suit présente les approches transformationnelles, transactionnelles et laissez-faire.

Dimensions du leadership

La recherche est portée sur les styles de leadership développés à partir de leurs actions ou de leurs comportements. Le type de comportement qui peut influencer les membres d'un groupe est la principale préoccupation de cette approche. Il n'est pas une vision normative, mais une description des composants du comportement des dirigeants qui génèrent une influence (Northouse, 2013).

Le comportement du chef axé sur la tâche assure la direction pour assurer la conformité avec les objectifs poursuivis dans le groupe. Le leader avec une orientation vers les gens se soucie de leur bien-être, de leurs besoins et de leur satisfaction. On pense que le chef sera plus efficace dans la mesure qu'il établisse un équilibre optimal entre les deux comportements (Horton et Farnham, 2007).

Dimension transformationnelle

Les données empiriques montrent des résultats très positifs en faveur du leadership transformationnel; les études sur le leadership transformationnel influencent de la même manière que le leadership pédagogique sur le rendement académique des élèves (Robinson et al., 2009). Il a fait ses preuves de performances exceptionnelles dans des groupes dirigés par des leaders transformationnels qui réunissent ces caractéristiques. Dans le groupe dirigé par un chef d'affaires de leader transformationnel est plus faible et la productivité et les niveaux de satisfaction sont plus élevés (Sánchez Vizcaino et al., 2011). Le leadership transformationnel articule clairement une vision et inspire ses disciples. En outre, ces leaders ont la capacité de motiver, façonner la culture de l'organisation et créer un climat favorable au changement organisationnel (Koontz, Weihrich et Cannice, 2012).

Les résultats de travaux de recherche de Robinson et al. (2009), sur la comparaison entre le leadership instructif et le leadership transformationnel montrent que le leadership instructif a beaucoup plus d'impact sur la réussite des élèves que le leadership transformationnel. D'après cette recherche, le leadership transformationnel se concentre davantage sur la relation personnelle que sur le travail scolaire. Cette relation n'influence pas positivement les résultats des élèves. Par contre, le leadership éducatif influence non seulement la construction d'équipes collégiales, le personnel loyal, l'éducation inspirante, mais il se concentre également sur le travail pédagogique très spécifique.

Dans une autre étude réalisée par Rojas Jara (2012), les résultats obtenus après une première analyse, permet de conclure que les directeurs des écoles secondaires bicentennaires sont perçus par leurs enseignants avec un leadership plus important que les directeurs des écoles secondaires ordinaires.

Dans une deuxième analyse, le chercheur a fait la conclusion suivante: il existe des différences importantes dans trois des cinq dimensions du leadership transformationnel de l'étude, en opposant la perception des enseignants du Lycée Bicentenaire par rapport à la perception des enseignants des lycées réguliers.

Les conclusions indiquent que les variables ne sont pas liées entre elles. La variable qui affecte dans une plus grande mesure la motivation et la perception des enseignants de ces établissements scolaires est la variable du climat organisationnel et elle affecte indirectement les résultats d'apprentissage des étudiants.

La dimension transformationnelle comprend cinq facteurs distincts: le charisme (attributs idéalisés), le comportement idéalisé, l'inspiration, la stimulation intellectuelle, et la reconnaissance personnelle.

Charisme

Ce style de leadership semble être particulièrement difficile à définir. Il semble que ce soit une question de paradigme lors de sa définition. Ce cadre de référence peut conduire à le relier à des pouvoirs surnaturels, ou à travers une entreprise parmi les humains comme condition évolutive (Grabo et van Vugt, 2016).

Nous pouvons donc avoir des leaders charismatiques qui exercent un leadership efficace, mais caractérisé par un mauvais leadership, et avoir des leaders nonefficaces mais avec un bon leadership. Le leadership efficace est donc celui qui fonctionne, le leader qui arrive à persuader peut être appelé leader charismatique et il se distingue du leader non-charismatique qui est celui qui ne persuade pas.

Dans le leadership charismatique, le leader accroche avec succès le but de faire ou de poursuivre certains de ses objectifs à travers la médiation d'émotions comme l'admiration ou l'affection, d'enthousiasme induit par lui-même, par le sens d'identification en lui-même et dans l'idée qu'il représente et de toutes les émotions positives, causées de l'identification en lui et en sa capacité et pouvoir.

Les travaux de recherche de Castro Purizaca (2014) révèlent que le charisme est un attribut du leadership transformationnel qui aide les dirigeants des institutions à transmettre l'enthousiasme, la confiance et le respect dans leurs relations interpersonnelles. Cette aptitude positive leur permet de motiver leurs collaborateurs afin d'atteindre leur objectif et celui de l'institution.

Comportement idéalisé

L'influence idéalisée (attribuée), implique que les dirigeants dans ce facteur sont hautement admirés, respectés et obtiennent la confiance du peuple. Abonnés, identifiés avec eux

et ils essaient de les imiter (Huici Casal, Molero Alonso, Gómez Jiménez y Morales Domínguez, 2012).

L'influence idéalisée est la plus proche du charisme et signifie que le leader agit comme un modèle cohérent, démontre des normes élevées en matière de conduite éthique et morale, c'est-à-dire qu'ils sont admirés et confiés. Les leaders idéaux vont également écouter les rêves des autres et les aider à les réaliser (Northouse, 2013).

Inspiration

Selon Balyer (2012), l'inspiration se réfère à la façon dont les leaders transformationnels dynamisent et motivent leurs adeptes. Ce facteur, connu sous le nom de motivation inspirante, se rapporte à la capacité du leader transformationnel à donner l'exemple que les individus au sein d'une organisation doivent suivre. Pour que les leaders transformationnels deviennent efficaces, ils doivent être perçus comme ceux qui suivent leurs propres recommandations. Le leader transformationnel n'est pas exempt des règles imposées aux adeptes.

La motivation inspirante signifie que le leader se comporte avec enthousiasme et avec optimisme. Ils partagent des visions futures positives, affichent confiance et communiquent les attentes, que les subordonnés veulent rencontrer en raison du comportement motivant que leur leader a affiché (Bass, 1985; Bass et Riggio, 2006). Ces comportements motivants peuvent être des appels émotionnels ou l'utilisation de symboles, ou tout ce qui soulève l'esprit d'équipe (Northouse, 2013).

Cette facette de leadership transformationnel intègre également le leader charismatique. Le leader doit avoir assez de charisme pour inspirer les adeptes à se joindre à l'objectif commun de l'organisation. Sans donner d'exemple et sans charisme, les effets d'un leadership transformationnel peuvent être perdus avec les adeptes d'une organisation donnée (Balyer,

2012).

Dans ses travaux de recherche, Castro Purizaca (2014) a présenté l'inspiration comme un facteur qui fait participer les enseignants au développement de projets éducatifs, d'atteindre des objectifs scolaires et d'activités, ce qui leur confère de grand sentiment d'appartenance à l'école, car leurs participations aux activités de l'établissement scolaire, augmente leur optimisme et leur confiance dans la vie future de l'école.

Enfin, la performance du directeur prévaut dans le style de direction du conseil d'éducation, dont les caractéristiques sont liées à sa capacité à communiquer efficacement ses idées à la communauté éducative, prendre des décisions qui apportent des changements, prenant en compte la situation de l'école en utilisant les compétences pour obtenir l'adhésion de tous et leur propose la prise et la mise en œuvre de décisions rendant plus efficace l'organisation de l'école. De cette façon, il s'inspire du style de leadership du conseil éducatif, pour les orienter vers le renforcement et le développement des relations dans l'école par la motivation, le soutien constant

Situation intellectuelle

La stimulation intellectuelle est particulièrement axée sur la stimulation de la créativité et l'innovation de ses subordonnés. Ces subordonnés remettent en question les hypothèses et les valeurs d'eux-mêmes, de leurs dirigeants et de leurs organisations. Ils cherchent à remanier les problèmes, à aborder les anciennes situations de nouvelles façons et à essayer des solutions créatives, et ils ne critiquent pas les autres pour avoir commis des erreurs ou avoir des opinions différentes (Northouse, 2013). À des niveaux inférieurs, dans une variété d'industries, on a constaté que la stimulation intellectuelle était pratiquée habituellement dans un style participatif au lieu d'un style de directive.

Selon les recherches de Castro Purizaca (2014), le facteur de stimulation intellectuelle a été expérimenté dans le conseil éducatif de l'école privée «Stella Maris» dans une certaine mesure, par la façon qu'elle a adoptée pour résoudre les problèmes de son école, d'apporter des idées, innovantes et créatives. Les progrès de cette école peuvent être interrompus en ne permettant pas aux enseignants d'assumer plus leurs responsabilités et de développer toutes leurs possibilités face aux nouvelles situations qui se produisent dans la classe et à l'école. Dans certains cas, il est important de fournir aux professeurs un manuel de procédure, leur accorde du temps pour l'exécuter et pour écouter de nouveaux points de vue.

La corrélation entre le style transformationnel et la performance académique dans une autre recherche contraste avec les résultats de Bryman (1996), Salazar (2006), et Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), qui soulignent l'importance du leadership transformationnel dans les organisations éducatives supérieure et dans l'exercice de l'enseignement, parce qu'ils croient que ce style favorise les comportements positifs chez les adeptes grâce à la stimulation intellectuelle et à l'identification sociale affective.

Reconnaissance personnelle

Cette composante du leadership transformationnel met l'accent sur le pouvoir des relations. Elle implique la nécessité pour les dirigeants de transformation de créer les liens avec leurs adeptes. Ce sont ces liens et ces relations qui permettent aux leaders d'acquérir la confiance de leurs adeptes. En outre, le maintien de liens étroits avec les adeptes permet de mieux comprendre, permettant aux adeptes de voir plus clairement pourquoi un leader se comporte de manière particulière et comment adopter ces comportements eux-mêmes peut aider à atteindre les objectifs fixés pour l'organisation (Balyer, 2012).

Les travaux de recherche de Castro (2014) présentent la considération individuelle

comme la capacité que possède le leader de traiter et d'assister les enseignants individuellement et non pas d'une manière collective. En ce sens, le directeur veut se mettre à la place de l'autre, à reconnaître ses réalisations dans son travail, à connaître ses forces et ses faiblesses, ses besoins familiaux et professionnels. Il ne distingue pas les gens par le temps qu'ils passent dans leur travail ou par des sympathies personnelles, mais, il choisit des attitudes qui amèneront les enseignants à ne pas s'éloigner de leur travail et profite de toute opportunité de les entraîner, de les conseiller et de les mener à atteindre des objectifs proposés par le conseil d'éducation pour l'année scolaire

Approche transactionnelle

Le leadership transactionnel repose sur des modèles traditionnels, il est basé sur l'échange ou d'une transaction, le leader utilise l'énergie, récompenser ou punir les travailleurs en fonction de leur performance; il ne va pas au-delà des tâches et simplement il maintient le flux normal des activités de l'organisation, sans tendance au développement stratégique (Contreras Torres et Barbosa Ramírez, 2013).

Le leader transactionnel reconnaît les besoins et les désirs des adeptes et explique comment ils peuvent répondre à ces besoins et les désirs par récompenses, à condition que les disciples répondent aux objectifs et tâches spécifiées par le chef (Varela Rey, 2010).

Cabrejos Rodas et Torres Sipión (2014) ont réalisé une recherche qui a eu come objectif d'améliorer la gestion pédagogique des directeurs des institutions éducatives publiques du district de Lambayeque, à traves une proposition de talleres de leadership transformationnel.

La recherche était descriptive, avec une approche épistémologique intégrante situationnelle. La taille de dix institutions, auxquelles a été administré un instrument désigné par l'Institut Péruano d'Évaluation, accrédité y certifié de la qualité de l'éducation basique pour

mesurer la gestion de la qualité directive, a pris en compte divers facteurs, incluant les ressources pour l'apprentissage. L'analyse des résultats se fait par contraste avec les futurs gradués d'une manière théorique qui soutiennent la recherche, ont prouvé que le style du leadership qui prédomine sur le rendement académique est le leadership transactionnel.

La dimension transactionnelle comprend trois facteurs: la récompense contingence, la gestion par exception active et la gestion par exception passive.

Récompense contingente

Selon Guibert Ucín (2011), ce leadership implique l'existence d'un accord ou désaccord, explicite ou implicite: récompense pour les résultats. Les récompenses prennent souvent de nombreuses formes: la louange du travail bien fait, la reconnaissance publique, ou recommandation pour une promotion ou pour une ramonée salariale. Le renforcement doit être aussi proche du résultat possible, mais quel que soit le résultat. Il devrait montrer son appréciation pour l'employé et toutes les louanges ou l'expression de l'esprit doit être sincère pour être efficace. En ce qui concerne les contributeurs possibles devraient faire suivre leurs performances de savoir à quelle distance ou à quelle proximité ils sont la cible.

Les théories du leadership mettent l'accent sur des variables particulières liées à l'environnement qui pourraient déterminer quel style de leadership est le mieux adapté à une situation de travail particulière. Selon cette théorie, aucun style de leadership unique n'est approprié dans toutes les situations. Le succès dépend d'un certain nombre de variables, y compris le style de leadership, les qualités des adeptes et les caractéristiques de la situation (Cherry, 2012). La théorie de la contingence affirme que le leadership efficace dépend du degré d'adéquation entre les qualités d'un dirigeant et le style de leadership et celui exigé par une situation spécifique (Lamb, 2013).

Les conclusions du travail de recherche indiquent que les variables qui affectent dans une plus grande mesure la motivation et la perception des enseignants de l'établissement et qui affectent indirectement les résultats d'apprentissage des étudiants est le climat organisationnel et non le leadership transformationnel. D'autres études prouvent cette recherche, le travail de recherche de Cabrejos et Torres, portant sur l'amélioration de la gestion pédagogique des directeurs des institutions pédagogiques prouvent que le style de leadership qui influence le plus le rendement académique c'est le leadership transactionnel et non le leadership transformationnel (Cabrejos Rodas et Torres Sipi3n, 2014).

Gestion par exception

Selon Guibert Uc3n (2011), ce leader observe simplement si tout fonctionne comme il doit 4tre d'apr3s les normes 4tablies et n'intervient que dans les situations qui donnent des r4actions n4gatives. Sur la base de ce style, on avance l'hypoth3se que l'employ4 est 4 un faible niveau de d4veloppement ne peut fonctionner de mani3re autonome et donc on ne peut pas lui faire confiance.

Selon ce qui pr4c3de et la prise en compte des 4tudes, Bass (1990, cit4 dans Guibert Uc3n, 2011), la direction exception comporte deux aspects:

1. Actif: Le leader est attentif et recherche les 4carts par rapport aux r3gles et aux normes pour prendre des mesures correctives avant qu'ils ne se produisent. Elle vise 4 4tablir des normes et des r3gles pour les d4viations sont donn4es.

2. Passif: Le chef de file intervient uniquement lorsque l'erreur se produit ou la norme n'est pas atteinte.

Leadership laissez-faire

Quant à la dimension de ce type de leadership, deux aspects clés sont traités par une exception passive, où les dirigeants quittent souvent les choses telles qu'elles sont et, en tout cas, n'interviennent que lorsque les problèmes deviennent sérieux et laissez-faire souligne les dirigeants qui évitent de prendre des décisions et d'être impliqués dans des questions importantes, selon (Huici Casal et al., 2012).

De son côté, Duarte (2011) a montré que le leadership du laissez-faire lorsqu'il était mis en œuvre dans certaines organisations encourageait informellement l'indépendance des employés. L'indépendance des employés grâce à l'intégration réussie du leadership du laissez-faire laisse les employés seuls à reconnaître, à déterminer et à atteindre les buts et les objectifs de l'organisation.

Cette première partie du deuxième chapitre, a tracé le cheminement historique des principales théories du leadership utilisées jusqu'à maintenant par les chercheurs. Elle a présenté ensuite le choix et la justification de la théorie du leadership, retenue dans le cadre de l'étude. Pour terminer, elle a exposé cette théorie, c'est-à-dire, celle du leadership transformatif, transactionnel, laissez-faire de Bass. La prochaine partie traite des aspects théoriques relatifs aux rendements académiques des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de l'arrondissement de Port-au-Prince. Les travaux de recherche sur le leadership réalisés par un groupe de chercheurs montrent que le style de leadership varie avec la culture nationale, le sexe et la fonction que remplit cette personne dans une organisation. De ces trois dimensions présentées par Avolio et Bass, le leadership transformationnel et le leadership transactionnel prédominent (Lord, Brown, Harvey et Hall, 2001).

Rendement académique

Selon Frager et Fadiman (2012), l'étude de la performance académique à travers les notes est le prédicteur principal de la qualité de l'enseignement. Cependant, ce poste est plutôt restrictif, puisqu'il se concentre sur les notes obtenues, en déposant le résultat dans le produit obtenu par l'élève, ce qui fait que le système d'enseignement traditionnel basé sur l'évaluation sommative soit pris pour acquis.

Silva, White et Yoshida (2011) ont noté que les études sur les effets médiatisés ont fourni des définitions variées pour le rendement des élèves, des résultats de tests normalisés aux résultats conçus par les enseignants. La réussite des élèves a été définie comme résultat de l'élève sur une variété de mesures académiques. Cette partie est consacrée aux différents facteurs qui contribuent au rendement académique des élèves.

Facteurs influençant le rendement académique

Facteurs extra et intra-éducatifs

Selon Torres (2000), il y a plusieurs facteurs qui influent sur le rendement scolaire, on peut citer: les facteurs extra-éducatifs et les facteurs intra-éducatifs. En ce qui concerne les facteurs extra on prend par exemple, le niveau socio-économique. Le revenu de la famille est une cause de la faible performance des élèves, au maximum si elle a plusieurs enfants d'âge scolaire qui n'ont plus les matériaux nécessaires à l'apprentissage. La nutrition est un facteur déterminant, car l'enfant souffre de malnutrition n'a pas une bonne performance scolaire.

En ce qui concerne les facteurs intra-éducatifs qui influent sur le rendement scolaire, on peut citer: la taille du groupe au service de chaque enseignant, si les groupes sont nombreux, il y a moins d'attention aux étudiants. Cependant, s'ils sont petits l'éducation est plus personnalisée.

Disponibilité de matériels: la fourniture de manuels en classe est importante de soutenir l'apprentissage, mais il est plus important d'analyser leur qualité.

Expérience d'enseignement: facteur déterminant dans tous les domaines d'étude, car grâce à l'expérience, vous pouvez corriger et améliorer l'enseignement.

Relation maître-élève: il est un facteur qui a un impact majeur sur le rendement scolaire. Le plus grand et la meilleure performance est liée aux enseignants avec une bonne relation avec leurs élèves.

Changements d'enseignant pendant l'année scolaire

Les changements constants auront une incidence défavorable sur la performance des élèves. Chaque enseignant utilise différentes méthodes et techniques d'enseignement. En ce qui concerne le quipamiento, des écoles mieux équipées sont associées à de meilleures performances scolaires.

Selon Ngowa (2011), dans son étude sur le comportement de gestion du temps chez les élèves du secondaire dans le district de Kinango, Coast Province, la majorité des enseignants et des étudiants ne se présentent pas à l'école le premier jour d'ouverture, la plupart des enseignants écrivent leurs plans de travail lorsque les écoles sont ouvertes, allé à la classe sans plans de cours, les assemblées ont pris plus de temps et ont consommé des heures de classe.

Leadership scolaire

La gestion globale des écoles, styles et types de leadership, repose sur le directeur, en travaillant avec et à travers les enseignants pour faire avancer son institution. Beaucoup d'érudits ont attribué le succès des écoles aux directeurs en grande partie. Kythreotis, Pashiardis et Kyriakides (2010) ont conclu que les styles et les types de leadership des directeurs influent

sur les réalisations scolaires des élèves.

Selon Ibrahim et Al-Taneiji (2013), l'hypothèse générale est l'absence ou la présence des styles et des types de direction des directeurs effectifs, les climats scolaires positifs et les attitudes des enseignants peuvent, directement ou indirectement, influencer la performance et rendement scolaire des étudiants. De nombreux chercheurs ont considéré les directeurs comme un élément clé pour obtenir de bons résultats en termes de réussite scolaire des élèves.

Selon Ryan, Cooper et Mason Bolick (2012), les enseignants et les administrateurs font partie d'une entreprise humaine de longue durée, progressive et inspirante. Avec un contexte historique qui permet aux éducateurs actuels de comprendre les traditions et la culture qui continuent de guider et de façonner la profession. Le directeur a une responsabilité essentielle dans l'exercice de ses fonctions de direction à l'école.

La direction a une position bien établie en tant que chef qui fournit un leadership éducatif en coordonnant les activités curriculaires comme les schémas de travail, les notes de cours et l'évaluation continue pour atteindre le rendement scolaire. En outre, le directeur est responsable des programmes parascolaires et est également responsable de l'administration générale des études secondaires. Les directeurs d'école sont les meilleurs responsables de la supervision, du suivi, de l'évaluation et de la diffusion des informations actualisées sur les problèmes d'éducation et les techniques d'enseignement actuelles aux enseignants afin de les éveiller afin d'atteindre les résultats académiques des étudiants.

La responsabilité du directeur

Les directeurs d'école interagissent directement avec les étudiants en surveillant et sanctionnant leur comportement à l'école, ainsi que par des actions visant à contrôler la discipline de ceux qui présentent des problèmes ou qui sont souvent absents de l'école, puisque

la fonction de ces professionnels est de diriger et superviser le développement, l'évaluation et l'amélioration de l'éducation de tous les étudiants (Dhuey et Smith, 2011).

Selon Manes (2011), dans les établissements d'enseignement, la direction est la clé pour rendre compatibles les objectifs institutionnels avec les objectifs personnels du corps enseignant et ceux des parents et des étudiants. Dans ces délicates des intersubjectivités, la gestion devient une pièce essentielle dans les processus actuels de transformation de l'éducation.

Au cours de la dernière décennie, le rôle du directeur dans l'école a été rendu visible grâce au processus de décentralisation de l'éducation qui a été mis en œuvre. Ce processus implique le transfert de la direction aux niveaux régional, local et scolaire, dans la quête d'une plus grande autonomie (Ugarte, Arguedas et Ángeles, 2012).

Dans ce contexte, Medina Fernández de Soto et Cordero Sáenz (2010) considèrent que c'est une priorité de ceux qui possèdent des postes de direction d'avoir des connaissances nécessaires en matière de gestion, qui fournissent les outils nécessaires pour diriger adéquatement l'organisation afin de promouvoir une amélioration de la performance professionnelle de l'enseignant.

Adoption des méthodes adéquates

Selon Cellier et Pourtier (2012), la réussite scolaire peut être évaluée sous deux angles: l'une quantitative portant sur les évaluations scolaires, l'autre qualitative, portant sur l'évolution du sentiment d'auto-efficacité et de la motivation de l'élève. La perception que l'élève aura de ses capacités de réussite aura une grande influence sur son estime de soi et un impact sur sa performance. Par contre, disent-ils, le sentiment d'incompétence académique d'un élève ne sera heureusement pas nécessairement transféré dans d'autres sphères de sa vie, lui permettant alors de fonctionner avec assurance en dehors de l'école.

Développement professionnel

Le perfectionnement professionnel est essentiel dans les initiatives prises pour améliorer les écoles et la recherche des méthodes adéquates pour augmenter le rendement académiques des élèves.

Selon Mobegi, Ondigi et Oburu (2010), les chefs d'établissement devraient jouer leur rôle d'agents d'assurance de la qualité dans leurs écoles et veiller à ce qu'il y ait une supervision ministérielle adéquate. Ils devraient introduire l'évaluation du personnel grâce à des formulaires conçus localement pour améliorer les normes et s'engager dans une observation de classe évaluative afin de s'assurer qu'une variété de méthodes d'enseignement en dehors de la discussion en classe est utilisée.

Les chefs d'établissement devraient concevoir des activités génératrices de revenus scolaires pour atténuer les problèmes financiers actuels qui entraînent l'absentéisme étudiant, les transferts, l'indiscipline et les installations inadéquates. Ils devraient fréquemment inviter les agents d'assurance de la qualité à donner des conseils sur les affaires scolaires et les relations communautaires.

Achoka (2007) est d'accord avec Waweru et Orodho (2014), selon lesquels un directeur d'école secondaire devrait s'efforcer de fournir le meilleur climat scolaire pour inciter les étudiants à terminer leur scolarité en rendant l'école exempte de violence, de menaces, d'intimidations, de haine et de chasse aux sorcières et de développer des programmes riches, interventions correctives pour les apprenants lents, à éviter les répétitions, la frustration et le décrochage scolaire. Il devrait être un développeur en mettant plus d'efforts dans l'élaboration de programmes universitaires et de programmes qui sont attrayants et compétitifs pour occuper tous les étudiants à l'école.

Torres (2000) déclare que l'enseignement implique non seulement l'assimilation du contenu, mais aussi le développement des compétences et des attitudes de chaque élève; pour cela, l'enseignant ne doit pas se préoccuper seulement du sujet lui-même, mais des élèves comme apprentis. L'enseignement puis, sur le plan technique a directement les droits d'apprentissage de deux mille étudiants.

Collaboration professionnelle

Mielke et Frontier (2012) ont affirmé que l'utilisation la plus efficace des instruments d'évaluation consiste à responsabiliser les enseignants pour qu'ils auto-évaluent et diagnostiquent les problèmes avant les évaluations formelles. Une culture scolaire qui soutient l'auto-évaluation et la croissance des enseignants favorise la conviction que chaque individu au sein de l'école est également un apprenant. Bien que notre cadre ait été élaboré pour être utilisé par des évaluateurs formés, un objectif supplémentaire recommandé est de guider l'autoévaluation et la pratique personnelle des enseignants.

La recherche appuie la notion selon laquelle les enseignants sont extrêmement compétents pour identifier leurs propres forces et faiblesses; leur permettant d'utiliser un instrument d'évaluation pour s'auto-réfléchir signifie qu'ils peuvent travailler activement pour atteindre les objectifs personnels dans un processus d'amélioration continue et pas seulement sporadiquement après l'évaluation formelle (Mielke et Frontier, 2012).

Plus que de mesurer strictement la maîtrise de l'enseignement, être un système d'évaluation doit permettre aux enseignants d'être des participants actifs dans leur propre croissance professionnelle (Mielke et Frontier, 2012).

La collaboration de la direction, professeurs et directeurs, dans le processus d'améliorer des écoles est un élément essentiel pour répondre aux besoins du programmes d'études d'un

district. Capobianco et Feldman (2006) disent qu'il y a quatre conditions nécessaires pour qu'il ait une collaboration de qualité: (a) une communauté de pratique en matière de forme collective des enseignants chercheurs qui agissent comme des amis critiques, (b) une communauté épistémique qui veut créer et construire des connaissances sur un sujet, (c) une base solide de la nature de la recherche, action et d'être capable de s'adapter aux aspects professionnels et politiques que peuvent survenir, et (d) la connaissance des méthodes de recherches appropriées, sachant que les méthodes à employer sont les plus appropriées.

Selon Hawkins et Manley (2010), les outils de leadership les plus puissants utilisés par un leadership efficace sont l'analyse des données, le questionnement, le dialogue, la réflexion et la collaboration de divers penseurs. Ces dirigeants ont également bien communiqué avec les collègues dans un esprit de collaboration.

L'attitude de l'élève contre l'étude est un facteur important dans la performance, si elle a la capacité de rétention positive sera efficace, mais au contraire il n'y a aucun résultat de cette volonté sera négative. Ainsi, l'enseignant doit encourager l'apprentissage, à éveiller l'intérêt des enfants au fur et à mesure, à développer en eux la possibilité d'étudier de manière réfléchie et de mieux comprendre le contenu de l'étude.

Résumé

Cette section a abordé les méthodes adéquates pour porter les élèves à atteindre le résultat visé. Elle met l'accent sur l'importance de la collaboration au sein de l'école et son importance au cours du processus d'amélioration des écoles (Cram et Germinario, 1998).

Les théories du leadership contemporain ont été élaborées, y compris le leadership transformationnel, le leadership transactionnel et le leadership laissez-faire. Ces styles peuvent contribuer à des initiatives d'amélioration de programme d'étude résultant du rendement

académique des élèves. La section suivante présente la méthodologie de recherche pour cette étude, y compris les réglages, l'échantillon, la collecte des données, l'analyse, l'instrumentation et le matériel.

CHAPITRE III

CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Introduction

Ce chapitre présente la méthodologie de la recherche. Il expose successivement, les renseignements relatifs aux types de recherche, aux participants, à l'instrumentation, à la description de l'instrument, à la validation de l'instrument, aux variables de la recherche, au rendement académique, à l'opérationnalisation des hypothèses et des variables de la recherche et au déroulement de la collecte des données.

Cette étude compte déterminer la relation existante entre la perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école et le rendement académique des élèves des classes terminales durant l'année académique 2014-2015.

Type de recherche

Dans cette section, le chercheur traite l'approche qui semble la plus appropriée pour répondre aux objectifs de la recherche, soit l'approche corrélationnelle, descriptive, quantitative et transversale. Le chercheur a fait ce choix pour les raisons suivantes: Analyser les rapports existants entre les deux variables, leadership des directeurs d'école et le rendement académique des élèves des classes terminales. Décrire le style de leadership qui influence au mieux le rendement académique des élèves. Elle aura la nature quantitative parce que le chercheur doit effectuer la collecte des données qui lui permettra d'atteindre les objectifs escomptés. Elle est transversale parce que l'application des instruments a été faite une seule fois sans aucun autre

suivi dans le temps.

Baillargeon (1990) a dit qu'il y a corrélation entre deux variables observées sur les éléments d'une même population lorsque les variations de ces deux variables se produisent dans le même sens (corrélation positive) ou lorsque les variations sont de sens contraire (corrélation négative). Le coefficient de corrélation linéaire, noté r , est un nombre sans dimension qui mesure l'intensité de la liaison linéaire entre deux variables observées. L'étude est également transversale parce qu'elle a été réalisée dans un temps très court et l'instrument a été également utilisé une seule fois.

Participants

Le chercheur a réalisé son travail dans l'Arrondissement de Port-au-Prince qui comprend huit communes et il occupe une superficie de 36,04 km². Il est borné au nord par les départements de l'Artibonite et du Centre; au sud par le département du Sud-est; à l'ouest par le Golf de la Gonâve et le département de la Grand'Anse. La ville de Port-au-Prince fut fondée en 1749, sur l'habitation Randot au Bel-Air par Bertrand d'Ogeron, gouverneur de Saint-Domingue. En 1770, elle remplaça le Cap-Français comme capitale de la colonie de Saint-Domingue («Acte de fondation du Port-au-Prince», 1949). Pour sa part, l'Education Adventiste a vu le jour en 1921 sur l'habitation Vaudreuil au Cap-Haitien avec l'arrivée des missionnaires étrangers dans le pays (Benoit, 2005).

L'Arrondissement de Port-au-Prince, d'après les statistiques de recensement de 2010 et de 2011 du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, compte 703 collèges secondaires non adventistes et cinq collèges adventistes dans. Les participants de cette étude sont composés de 57 professeurs et 194 élèves des classes terminales des collèges adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince. Ce sont: Port au Prince,

avec 277 collèges non Adventistes et deux Collèges Adventistes; Pétion-Ville, avec 170 collèges non adventistes et un collège adventiste; et Carrefour, avec 256 collèges non adventistes et deux collèges adventistes.

Le chercheur a contacté tous les professeurs des classes terminales du Collège Adventiste de Diquini, du Collège Adventiste de Pétion-ville, du Collège Adventiste Vertière, de l'Institut Adventiste de l'Auditorium de la Bible, du Collège Adventiste Morija.

Ainsi, le chercheur a réalisé son travail avec tous les 57 professeurs des classes terminales de cinq Collèges Secondaires Adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince qu'il vient de citer plus haut. En ce sens, le chercheur n'a pas utilisé un échantillon spécifique de professeurs. Il a pris la totalité des professeurs qui enseignent en classes terminales de ces cinq collèges adventistes, d'après la méthode d'Angers (2009) déclarant, quand les participants ne vont pas au-delà d'une centaine, on doit retenir toute sa totalité.

Dans le Tableau 1, le chercheur présente la liste des collèges qui participent à l'étude, le nombre de professeurs qui enseignent en classe terminales et le nombre d'élèves qui s'y trouvent.

Tableau 1

Ecoles qui forment l'échantillon de l'étude

Collèges	Nombre d'élèves	Nombre de professeurs
Collège Adventiste de Diquini	43	17
Collège Adventiste de Pétion-Ville	27	14
Collège Adventiste Vertières	20	9
Institut de l'Auditorium de la Bible	55	7
Collège Adventiste Morija	49	10
Total	194	57

Instrumentation

Un instrument, le Questionnaire Leadership Multifactoriel de Avolio et Bass (2004) a été utilisé pour la collecte d'informations. Sa construction, son application et sa tabulation ont un haut degré d'objectivité. Le questionnaire est un outil utile et efficace pour recueillir des information dans un temps relativement court (Hernández Sampieri, Fernandez Collado et Baptista Lucio, 2006).

Description de l'instrument

Le MLQ5X est un questionnaire capable d'évaluer le leadership efficace à tous les niveaux de l'organisation (Avolio et Bass, 2004a, 2004b). Le chercheur a utilisé la version papier pour cette étude.

Le MLQ5X comprend un formulaire conçu pour les collègues, les superviseurs ou les subordonnés et il les aidera à apprécier la perception des styles de leadership d'un chef d'une administration au sein d'une organisation. Le questionnaire MLQ5X est formaté en utilisant une échelle Likert en cinq modalités, qui vont de 0 à 4 d'où 0 signifie *pas du tout*, 1 signifie *de temps en temps*, 2 signifie *parfois*, 3 signifie *assez souvent*, 4 signifie *souvent toujours*.

L'échelle de Likert, du nom de son inventeur Renais Likert, mesure le niveau d'accord avec les éléments, est facile à administrer et est utile pour les chercheurs, car elle est capable de déterminer des conclusions éclairées concernant des dispositions effectives des participants des composants mesurés par le MLQ5X.

Le MLQ5X comprend 45 items qui mesurent les neuf composants du leadership. Le leadership transformationnel comprend les cinq dimensions suivantes: attributs idéalisés avec quatre items, 10, 18, 21, 25; comportements idéalisés avec quatre items, 6, 14, 23, 34; motivations inspirées avec quatre items, 9, 13, 26, 36; stimulations intellectuelles avec quatre

items 2, 8, 30, 32; considération individualisée avec quatre items, 15, 19, 29, 31. Le leadership transactionnel comprend les deux dimensions suivantes: récompense contingente avec quatre items, 1, 11, 16, 35; gestion par exception active avec quatre items; 4, 22, 24, 27. Le leadership laissez-faire comprend les deux dimensions suivantes: gestion par exception passive avec quatre items, 3, 12, 17, 20 et laissez-faire avec quatre items, 5, 7, 28, 33. L'instrument comprend autres dimensions avec les items 37 au 45, mais ils ne sont pas considérés pour cette étude car ils ne font pas partie des objectifs de la recherche.

Validité de MLQ5X

Selon Avolio et Bass (2004a, 2004b) tous les éléments du MLQ5X ont été soigneusement étudiés et sont fortement liés avec succès à la fois individuel et organisationnel. Ce questionnaire a été révisé cinq fois au fil des ans afin d'augmenter sa validité. Le MLQ5X a été produit par Bass, en 1985 et il a connu plusieurs défis basés sur les enquêtes numériques de dirigeants des organisations publiques et privés, des PDG des grandes entreprises.

Ce questionnaire a été utilisé pour évaluer les styles de leadership depuis 25 ans, y compris plus de 30 pays et en plusieurs langues. Enumérons les industriels solides, les hôpitaux, les institutions religieuses, les organisations militaires, les organismes gouvernementaux, les collèges, les écoles primaires et les écoles secondaires. Selon Ozaralli (2003), l'instrument MLQ5X est largement utilisé et considéré par plusieurs comme l'une des meilleures mesures validées de leadership transformationnel.

Variables de la recherche

Les styles du leadership des directeurs d'école sont calculés en regroupant l'ensemble des réponses pour les éléments du style de leadership transformationnel, transactionnel et

laissez- faire. La somme des valeurs des éléments est divisée par le nombre de participants de l'enquête.

Ce processus de notation a généré un score moyen pour chacun de trois styles de leadership de directeur qui est évalué par les professeurs, le minimum requis pour une évaluation appropriée (Avolio et Bass, 2004a, 2004b). Pour cette recherche, le chercheur a retenues variables suivantes: (a) variable indépendante: les styles de leadership des directeurs d'école, et (b) variable dépendante: le rendement académique des élèves des classes terminales.

La variable indépendante, les styles de leadership des directeurs d'école est mesurée par l'instrument MLQ5X et la variable dépendante, le rendement académique des élèves est mesurée par les résultats officiels des examens de fin d'étude secondaire organisés par le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle durant l'année académique 2014-2015.

Le chercheur a reçu la permission des directeurs de ces cinq collèges adventistes de trois communes de l'arrondissement de Port-au-Prince d'examiner les résultats officiels des examens des classes terminales. Cette évaluation a permis au chercheur de détecter le taux de réussite et d'échec des élèves.

Hypothèse

Hypothèse est un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif, déclarant formellement les relations prévues entre deux variables ou plus. C'est une supposition ou une prédiction, fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée. La formulation d'une hypothèse implique la vérification d'une théorie ou précisément de ses propositions. L'hypothèse demande à être confirmée, à être infirmée ou nuancée par confrontation des faits (N'Da, 2006).

Hi: La perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école (transformationnel, transactionnel, laissez-faire), prédit de manière significative le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de trois communes de l'arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015.

Ho: La perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école (transformationnel, transactionnel, laissez-faire), ne prédit pas de manière significative le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015.

Opérationnalisation des hypothèses et des variables

L'opérationnalisation des variables consiste à définir un phénomène de manière à pouvoir l'observer et le mesurer. L'opérationnalisation se fait habituellement en deux temps; l'auteur fait choix de comportement qu'il entend étudier et le type d'aide qui sera demandé aux participants comme cela est mentionné dans le Tableau 2.

Déroulement de la collecte des données

Le chercheur avait deux enveloppes, une enveloppe préparée pour les formulaires sur le leadership des directeurs et l'autre pour le résultat des examens officiels des classes terminales. Chaque enveloppe était codée en rapport avec sa zone d'affectation: Zone I, II, III, IV, V, correspondant aux différents collèges de l'étude. Personnellement, le chercheur a été dans toutes les écoles pour recueillir les données. Il a reçu la permission de tous les directeurs pour réaliser son travail. Il a contacté les professeurs et il a fait un court exposé pour leur expliquer la raison d'être de cette recherche. Il a distribué les questionnaires aux professeurs tout en leur demandant de les remplir avec la plus grande honnêteté et il les a recueillis tout de suite après

l'administration du questionnaire. Il a assuré les professeurs que ces informations resteront anonymes pour leur protection. Le chercheur a reçu également la permission des directeurs de ces écoles pour partir avec une copie de la liste des résultats des examens officiels des classes terminales de l'année 2014-2015. Il a pris quelques minutes pour placer les formulaires dans des enveloppes préparées en la circonstance. Il a remercié les directeurs pour leur permission, ainsi que les professeurs pour leur collaboration.

Tableau 2

Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables

Hypothèse nulle	Variable	Type	Niveau de mesure	Valeurs	Instruments	Test de signification statistique
H ₀₁ : La perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école (transformationnelle, transactionnel, laissez-faire), ne prédit pas de manière significative le rendement académique des élèves des classes terminales des cinq collèges adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015.	Les styles de leadership des directeurs d'école:	VI	Intervalle'		MLQ5S Auteur: Bernard Bass Année de création: 1985 Année de révision: 2004	Analyse de régression linéaire multiple ($p \leq .05$).
	Transformationnel:					
	-Attributs idéalisés			4-20		
	-Comp. idéalisés			4-20		
	-Motiv. Inspirée			4-20		
	-Stimulation intellect			4-20		
	-Considération indiv			4-20		
	Transactionnel:					
	-Récompense conting			4-20		
	-Gestion par exception active.			4-20		
	Laissez-faire :					
	-Gestion par exception			4-20		
	-Passive, laissez-faire.			4-20		
	Rendement académique des élèves des classes terminales	VD	Intervalle	0-1700	Examens officiels des classes de terminales durant l'année 2014-2015	

Procédures pour analyser les données

Pour analyser les données, premièrement, le chercheur a pris toutes les réponses, ensuite, il a utilisé chaque instrument pour faire la base de données dans le programme Excel. Le chercheur a transféré la base de données au logiciel SPSS pour réaliser l'analyse statistique qui correspond à la variable indépendante et dépendante de l'étude.

CHAPITRE IV

RESULTATS

Introduction

Cette étude a pour but d'étudier la relation existante entre la perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école et le rendement académique des élèves. Pendant l'année 2015, le chercheur a utilisé le questionnaire leadership multifactoriel (MLQ5X) pour recueillir les données sur la perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école selon les tendances du leadership transformationnel, transactionnel et laissez faire. Le rendement académique des élèves est basé sur les résultats des examens officiels de fin d'étude secondaire du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle durant l'année académique 2014-2015.

Ce chapitre comprend le processus d'analyse des données et les conclusions des analyses statistiques pour la question de recherche et les résultats des analyses statistiques pour des interprétations possibles et les recommandations qui se dégagent des données. Le chercheur aborde en tout premier lieu l'analyse des données démographiques qui comprennent le sexe, l'âge, l'état civil, la profession, le niveau d'étude et les écoles, en second lieu, il aborde le comportement des variables, en troisième lieu, il aborde le test d'hypothèse et en quatrième lieu, il aborde les autres études.

Description des données démographiques

En analysant les données démographiques on voit que le sexe masculin est plus représentatif ($n = 46$) que le sexe féminin ($n = 11$). Les données démographiques montrent

également que les jeunes professeurs sont plus représentatifs ($n = 17$) que les adultes ($n = 11$). Les gens mariés sont plus représentatifs ($n = 43$) que les célibataires ($n = 14$). Les éducateurs sont plus représentatifs ($n = 26$) que les linguistes ($n = 5$). Les professeurs licenciés sont plus représentatifs ($n = 34$) que les professeurs certifiés ($n = 11$). L'école 1, le Collège Adventiste de Diquini est plus représentatif ($n = 17$) que l'école 4, l'Institut Adventiste de l'Auditorium de la Bible ($n = 7$). Dans l'appendice B, le chercheur présente l'analyse descriptive des données démographiques de cette étude. Le Tableau 3 présente les données descriptives de la variable démographique.

Tableau 3

Données descriptives de la variable démographique

Variable	Categorie	<i>n</i>	%
Sexe	Masculin	46	80.7
	Féminin	11	19.3
Age	25-35	17	29.8
	36-45	17	29.8
	46-55	12	21.1
	56-65	11	19.3
Etat civil	Célibataire	14	24.6
	Marié	43	75.4
Profession	Educateur	26	45.6
	Avocat	6	10.5
	Ingénieur	5	8.8
	Pasteur	15	26.3
	Linguiste	5	8.8
Niveau d'étude	Certifié	11	19.3
	Licencié	34	59.6
	Maîtrise	12	21.1
Ecoles	Ecole 1	17	29.8
	Ecole 2	14	24.6
	Ecole 3	9	15.8
	Ecole 4	7	12.3
	Ecole 5	10	17.5

Fiabilité de l'instrument

La fiabilité de l'instrument, le questionnaire leadership multifactoriel (MLQ5X) qui contient 45 items, et qui mesurent les trois dimensions de leadership: transformationnel, transactionnel et laissez-faire, se calcule à travers de l'analyse d'Alpha de Cronbach. Les données obtenues présentent un coefficient d'alpha global de .915.

La confiabilité globale de chaque dimension était confirmé et se rencontre dans le Tableau 4. Les analyses de confiabilité se rencontrent dans l'Appendice C.

Tableau 4

Confiabilité de chaque dimension

Dimensions	α
Leadership transformationnel	.872
Leadership transactionnel	.594
Leadership laissez-faire	.499

Dans cette section on présente la description de la variable comportements idéalisés du leadership transformationnel est la plus élevée ($M = 11.12$, $ET = 3.146$). Après vient la variable considération idéalisée avec la valeur suivante ($M = 10.60$, $ET = 3.058$). La variable attributs idéalisés ($M = 9.63$, $ET = 3.692$) et la variable stimulation intellectuelle ($M = 9.96$, $ET = 3.190$) ont une valeur intermédiaire. La variable motivation inspirée ($M = 8.28$, $ET = 2.462$), est la plus basse. La variable récompense contingente ($M = 11.05$, $ET = 3.170$), de la dimension transactionnelle, est la plus basse. La variable gestion par exception ($M = 11.09$, $ET = 3.302$), de la dimension transactionnelle, est la plus élevée. La variable gestion par exception passive ($M = 9.26$, $ET = 2.240$), de la dimension laissez-faire est la plus basse. La variable laissez-faire

($M = 11.09$, $ET = 3.393$), de la dimension laissez-faire, est la plus élevée. Dans l'Appendice D, on présente les données descriptives des variables de l'étude, indépendante et dépendante. Le Tableau 5 présente les données descriptives de la variable indépendante

Tableau 5

Statistiques descriptives de la variable indépendante

Variable	Rang possible	M	ET
Leadership transformationnel			
Attributs idéalisés	4-20	6.63	3.692
Comportements idéalisés	4-20	11.12	3.146
Motivation inspirée	4-20	8.28	2.462
Stimulation intellectuelle	4-20	9.96	3.190
Considération individuelle	4-20	10.60	3.058
Leadership transactionnel			
Récompense contingente	4-20	11.05	3.170
Gestion par exception	4-20	11.09	3.302
Leadership laissez-faire			
Gestion par exception passive	4-20	9.26	2.240
Laissez-faire	4-20	11.09	3.393

Leadership transformationnel

L'analyse descriptive des données du leadership transformationnel montre que l'item 19, il est passionné de son travail ($M = 3.26$, $ET = .992$), de la variable considération individualisée et l'item 13, Il met en évidence l'importance de chacun ($M = 3.25$, $ET = 1.106$), de la variable motivation inspirée sont les plus élevées. L'item 26, il est absent quand on a besoin de lui ($M = .96$, $ET = 1.210$), l'item 36, il n'est pas disponible ($M = 1.12$, $ET = 1.297$) de la variable motivation inspirée et l'item 29, il remet a plus tard la prise de décision ($M = 1.58$, $ET = 1.295$), de la variable considération individuelle, ont les valeurs les plus basses. Dans le Tableau 6, on trouve les informations des données de leadership transformationnel.

Tableau 6

Statistiques descriptives des items de la variable leadership transformationnel

Item	<i>M</i>	<i>ET</i>
Attributs idéalisés		
10.il respecte les opinions différentes des siennes	3.14	1.125
18.il accueille le personnel en lui souhaitant individuellement une bonne journée	2.18	1.477
21.il prend des pauses avec le personnel pour discuter de sujets non lies au travail	2.00	1.488
25. il s'intéresse à ce que vit le personnel	2.32	1.270
Comportements idéalisés		
6. dès qu'il a plainte, il intervient	2.72	1.130
14. il donne un feedback positif aux personnes qui obtiennent un bon rendement	2.82	1.325
23.il reconnaît les bonnes performances du personnel	3.11	0.976
34. il effectue un suivi des taches afin de détecter les problèmes et, le cas échéant, y apporte des corrections	2.47	1.151
Motivation inspirée		
9. il suggère de nouvelles façons de faire	2.95	1.342
13. il met en évidence l'importance de chacun	3.25	1.106
26.il est absent quand on a besoin de lui	.96	1.210
36-il n'est pas disponible	1.12	1.297
Stimulation intellectuelle		
2. il intervient des qu'un employé semble prendre du retard dans sa tache	2.28	1.250
8. il amène les gens à percevoir différemment des problèmes récurrents	2.51	1.054
30. en guise de récompense, il aménage la tache du personnel pour lui permettre de réaliser un projet qui lui tient à cœur	2.46	1.211
32.il fait participer le personnel au processus de résolution des problèmes	2.72	1.206
Considération individuelle		
15. il soutient le personnel engage dans des activités de formation	2.75	1.138
19. il est passionné de son travail	3.26	0.992
29. il remet à plus tard la prise des décisions	1.58	1.295
31. il communique sa vision de l'école	3.00	1.268

Leadership transactionnel

L'analyse descriptive des données du leadership transactionnel montre que l'item 11, qui mesure le comportement du leadership transactionnel à travers la phrase, il écoute attentivement les autres ($M = 3.39$, $ET = .921$), de la variable récompense contingente et de l'item 4, qui valorise le leadership transactionnel à travers la phrase, il s'exprime de manière enthousiaste ($M = 3.14$, $ET = 1.156$), de la variable gestion par exception ont les valeurs les plus élevées. L'item 22, qui analyse la phrase il s'enquiert de la santé des personnes à leur retour au travail après une maladie ($M = 2.37$, $ET = 1.291$), de la variable gestion par exception, est la plus basse. Dans le Tableau 7, on trouve les données de la dimension du leadership transactionnel.

Tableau 7

Statistiques descriptives des items de la variable leadership transactionnel

Item	<i>M</i>	<i>ET</i>
Récompense contingente		
1. il incite le personnel a s'engager dans des activités de formation	2.60	1.083
11. il écoute attentivement les autres	3.39	.921
16. il rappelle a l'ordre le personnel retardataire	2.39	1.149
35. il appelle l'ordre le personnel qui ne respecte pas certaines règles de l'organisation	2.68	1.227
Gestion par exception		
4. il s'exprime de manière enthousiaste	3.14	1.156
22. il s'enquiert de la sante des personnes a leur retour au travail après une maladie	2.37	1.291
24. lorsqu'il détecte des difficultés dans le travail de quelqu'un, il s'assure que les correctives sont apportées	2.68	1.198
27. il félicite les bons coups de chacun	2.89	1.030

Leadership laissez-faire

L'analyse descriptive des données de la variable laissez-faire montre que l'item 20, qui mesure la phrase, il parle de manière optimiste de l'avenir ($M = 3.30$, $ET = .906$) et l'item 12, qui valorise le leadership laissez-faire à travers la phrase, il manifeste une reconnaissance particulière pour du bon travail ($M = 3.05$, $ET = 1.187$), de la variable gestion par exception passive sont les plus élevées. L'item 17, qui analyse le leadership laissez-faire à travers la phrase, il s'isole dans son bureau ($M = .70$, $ET = 1.085$) de la variable gestion par exception, est la plus basse. Dans le Tableau 8, on trouve les données du leadership laissez-faire.

Description de la variable dépendante

L'analyse descriptive de la variable dépendante qui se réfère aux résultats des élèves de la classe terminale aux examens officiels de l'année 2014-2015 montre qu'il existe une différence de qualification entre chaque matière. Cette étude montre que la valeur la plus élevée

Tableau 8

Statistiques descriptives des items de la variable leadership laissez-faire

Item	<i>M</i>	<i>ET</i>
Gestion par exception passive		
3. il retourne les appels téléphoniques	2.21	1.423
12. il manifeste une reconnaissance particulière pour du bon travail	3.05	1.187
17. il s'isole dans son bureau	.70	1.085
20. il parle de manière optimiste de l'avenir	3.30	.906
Laissez-faire		
5. c'est un orateur dynamique	2.91	1.199
7. il encourage la personne a innover	2.91	1.229
28. il soutient le personnel qui a besoin d'aide	2.72	1.192
33. il souligne l'excellent travail d'une personne lors d'une assemblée générale du personnel	2.54	1.283

est la note de chimie. La deuxième valeur la plus élevée est la note de physique. En plus, de l'autre côté, on trouve les notes les plus basses, est la note de mathématiques et la note d'anglais. Le Tableau 9 présente les données descriptives de la variable dépendante.

Test d' hypothèses

Effets de la variable perception du leadership

Pour tester l'hypothèse nulle, on a utilisé l'analyse de régression multiple par la méthode

Tableau 9

Données descriptives de variable dépendante

Variable	<i>M</i>	<i>ET</i>
Anglais	101.8330	15.69538
Biologie	111.0733	18.56091
Chimie	165.1274	14.22449
Espagnol	112.6395	15.27041
Mathématiques	96.0482	15.27041
Philosophie	118.3296	3.714660
Physique	140.8428	10.32614

vers l'arrière avec un niveau significatif de .05. Les analyses statistiques correspondant au test d'hypothèse se trouvent dans l'Appendice E.

L'hypothèse nulle (H_0) mentionne que la perception des professeurs des styles du leadership des directeurs d'école ne prédit pas de manière significative le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015.

Les résultats de l'analyse statistique de régression multiple par la méthode vers l'arrière, à un niveau de signification .05, ont montré que toutes les variables du leadership; transformationnel, transactionnel et laissez-faire ne sont pas prédicteurs significatifs ($R = .520$, $R^2 = .271$, R^2 corrigée = .131, $F_{(9,47)} = 1.939$, $p = .069$) du rendement académique des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015. Ainsi, le chercheur rejette l'hypothèse de la recherche et il retient l'hypothèse nulle de la recherche qui indique que la dimension des styles du leadership des directeurs d'école ne prédit pas de manière significative le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq collèges adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015.

Les résultats de l'analyse statistique de régression multiple, par la méthode vers l'arrière, à un niveau de signification .05, ont montré qu'il existe un modèle prédicteur de leadership; les variables du leadership qui prédisent mieux le rendement académique des élèves sont: attributs idéalisés, stimulation intellectuelle et le comportement idéalisé ($R = .493$, $R^2 = .243$, R^2 corrigée = .200, $F_{(3,53)} = 5.661$, $p = .002$). Les valeurs beta typiques de la variable prédictrice sont .420, .396 et -.422.

Autres études

D'autres études ont été réalisées pour tester s'il existe une différence significative de perception de style de leadership des directeurs entre les groupes formés par les professeurs des cinq écoles avec ANOVA d'un facteur à un niveau de signification de .05. Pour analyser les effets de la variable école sur chacun des variables de leadership, le chercheur a réalisé des tests post hoc Student Newman Keuls (S-NK). Les analyses statistiques correspondant aux autres études avec la variable école se trouvent dans l'Appendice F.

Les analyses statistiques avec le test ANOVA d'un facteur ont montré les différences de niveau de perception des professeurs des styles du leadership des directeurs entre les groupes constitués par les professeurs des écoles dans l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015. Le chercheur a observé les différences suivantes:

Attribution idéalisée. Les résultats ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable leadership transformationnel, attribution idéalisée ($F_{(4,52)} = 3.913, p = .007$) dans les groupes formés par les écoles. Le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au Collège Adventiste de Diquini ($M = 10.88$) et la moyenne la plus faible se rencontre au Collège Adventiste Morija ($M = 5.90$).

Comportement idéalisé. Les résultats ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable du leadership transformationnel, comportement idéalisé ($F_{(4,52)} = 3.272, p = .018$) dans les groupes formés par les écoles. Le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au Collège Adventiste de Pétion-Ville ($M = 12.57$) et la moyenne la plus faible se rencontre au Collège Adventiste Morija ($M = 8.30$).

Laissez-faire. Les résultats ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable du leadership laissez-faire, laissez-faire ($F_{(4,52)} = 3.659, p = .011$) dans les groupes

formés par les écoles. Le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au collège Vertières ($M = 12.33$) et la moyenne la plus faible se rencontre au Collège Adventiste Morija ($M = 7.90$).

Les résultats ont montré aussi qu'il n'existe pas de différence significative dans les variables suivantes : motivation inspirée ($F_{(4,52)} = 1.805, p = .142$), stimulation intellectuelle ($F_{(4,52)} = .624, p = .647$), récompense contingente ($F_{(4,52)} = 1.326, p = .272$), gestion par exception active ($F_{(4,52)} = 1.808, p = .141$) et gestion par exception passive ($F_{(4,52)} = .695, p = .599$). En plus, Les résultats ont montré qu'il n'existe pas une différence significative dans la variable du leadership transformationnel, considération individuelle ($F_{(4,52)} = 2.265, p = .075$) dans les groupes formés par les écoles.

CHAPITRE V

RESUME, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

D'après les études de Robinson et al. (2009), le développement des activités de formation continue et de perfectionnement des enseignants reste la dimension du leadership la plus fortement corrélée à de meilleurs résultats scolaires.

Woods et West (2010) définissent le leadership comme un processus par lequel une influence intentionnelle est exercée sur d'autres personnes pour guider, structurer et faciliter les activités et les relations dans un groupe ou une organisation. De leur côté, Frager et Fadiman (2010) ont déclaré que l'étude de la performance académique à travers les notes est la prédictrice principale de la qualité de l'enseignement.

Une étude a été réalisée en Nouvelle-Zélande par les décideurs politiques au développement professionnel des enseignants et à la façon dont ils amélioreraient les résultats des élèves (Timperley, 2011). Cette approche permet de développer des pratiques d'enseignement collaboratives, en plaçant les enseignants dans une position d'enquêteur de leurs propres pratiques. Les programmes de développement professionnel ont des effets réels sur l'amélioration de la réussite des élèves dans le domaine de la littératie, notamment en lecture. Ils permettent aux enseignants de mieux identifier leurs besoins de formation à travers une analyse des difficultés des élèves et la mise en œuvre de procédures d'évaluation efficaces.

Ce travail de recherche veut établir la relation existante entre la perception des professeurs des styles leadership des directeurs d'école et le rendement académique des élèves

des classes terminales de cinq collèges adventistes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015. Ce travail est à la fois corrélational et quantitatif, il établit la corrélation entre deux variables et manipule des données statistiques.

La question de recherche a été ainsi formulée: La perception des professeurs des styles de leadership des directeurs d'école: transformationnel, transactionnel et laissez-faire, prédit-elle le rendement académique des élèves des classes terminales de cinq Collèges Adventistes de trois communes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014-2015?

Le chercheur a utilisé le Questionnaire Leadership Multifactoriel (MLQ5X) d'Avolio et Bass (2004a, 2004b), pour mesurer la perception des styles de leadership des directeurs d'école et le rendement académique des élèves. Cet instrument comprend 45 items et mesure neuf composants des trois dimensions du leadership transformationnel, leadership transactionnel et du leadership laissez-faire. L'instrument a été validé au moyen d'une analyse de fiabilité faisant usage de l'alpha de Cronbach dont l'indice de fiabilité est de .5. Cet instrument a été administré aux professeurs des classes terminales de cinq collèges adventistes de l'Arrondissement de Port-au-Prince.

L'analyse des données nous permet de présenter les résultats suivants. L'analyse statistique descriptive prouve que le leadership transformationnel est plus élevé que les autres styles de leaderships mentionnés dans le travail. Le chercheur a trouvé que la variable comportements idéalisés est la plus élevée et la variable motivation inspirée est la plus basse. Dans la variable indépendante du leadership transactionnel, le chercheur a trouvé que la variable gestion par exception est la plus élevée et la variable récompense contingente est la plus basse. Dans la variable indépendante laissez-faire, le chercheur a trouvé que la variable laissez-faire

est la plus élevée et la variable gestion par exception passive est la plus basse. L'analyse de la variable dépendante montre que la valeur la plus élevée est la note de chimie et de physique. En plus, les notes les plus faibles sont les notes de mathématiques et d'anglais.

Le test d'hypothèse montre que les variables du leadership qui prédisent mieux le rendement académique des élèves sont: les attributs idéalisés, la stimulation intellectuelle et le comportement idéalisé. D'autres études ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable de leadership transformationnel, attribution idéalisée dans les groupes formés par les écoles. Le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au Collège Adventiste de Diquini et la moyenne la plus faible se trouve au Collège Adventiste Morija. Les résultats ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable du leadership transformationnel, comportement idéalisé dans les groupes formés par les écoles. Le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au Collège Adventiste de Pétion-Ville et la moyenne la plus faible se rencontre au Collège Adventiste Morija. Les résultats ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable du leadership laissez-faire, laissez-faire dans les groupes formés par les écoles. Le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au Collège Adventiste Vertières et la moyenne la plus faible se rencontre au Collège Adventiste Morija. Les résultats ont montré qu'il n'existe pas une différence significative dans la variable du leadership transformationnel, considération individuelle dans les groupes formés par les écoles. Les résultats ont montré aussi qu'il n'existe pas de différence significative dans les variables suivantes: Motivation inspirée, stimulation intellectuelle, récompense contingente, gestion par exception active y gestion par exception passive.

Discussion

L'analyse statistique prouve que le leadership transformationnel est plus élevé que les

autres dimensions mentionnées dans le travail. Les résultats de cette étude montrent la grande influence qu'a le leadership transformationnel sur le rendement académique des élèves d'Haïti, spécialement chez les professeurs participant de cette étude qui ont sélectionné clairement le leadership transformationnel comme prédicteur du rendement académique des élèves. Les résultats de cette étude sont similaires à ce que rapporte Onorato (2013) dans une étude réalisée par un directeur d'école de New York où le chercheur a trouvé que le leadership utilisé par la majorité des directeurs est le transformationnel; cependant, les résultats sont différents de ce qu'on rencontre dans une étude réalisée dans une école de Bolivie où les professeurs évaluent leurs directeurs sur une base de leadership transactionnel. A ce sujet, Robinson et al. (2009) ont montré que le leadership transformationnel a le même effet positif que le leadership pédagogique sur le résultat d'apprentissage des élèves. Une fois de plus on a confirmé à travers cette étude ce qu'enseigne le cadre théorique de ce champ d'étude de recherche; le style de leadership influence plus le rendement académique des élèves (Kythreotis et al., 2010). Cependant, l'analyse des résultats de recherche d'une autre étude réalisée par Cabrejos Rodas et Torres Sipion prouvent le contraire, pour eux, le leadership transactionnel prédomine le rendement académique des élèves et non celui du transformationnel (Cabrejos Rodas et Torres Sipión, 2014).

Dans une deuxième analyse, le chercheur a fait la conclusion suivante: il existe des différences importantes dans trois des cinq dimensions du leadership transformationnel de l'étude, en opposant la perception des enseignants du Lycée Bicentenaire par rapport à la perception des enseignants des lycées réguliers.

Il a observé aussi que les élèves obtiennent des notes plus élevées en chimie et physique, tandis qu'ils obtiennent de faibles notes en mathématiques et en anglais. Ces résultats sont

différents à ce que révèle une étude réalisée dans le contexte d'Haïti par Louissaint (2016): En analysant le rendement académique des élèves de cette étude, d'une certaine manière, on rencontre que les résultats des examens officiels prouvent que les élèves sont plus appliqués dans les cours de mathématiques, de français et de sciences sociales.

Dans une étude réalisée sur des élèves de sixième année fondamentales dans six écoles publiques de Carrefour Est d'Haïti, le chercheur montre que les élèves qui ont participé à cette étude, obtiennent des résultats plus élevés aux examens officiels en créole et en français. Par contre, ils obtiennent les notes les plus faibles en mathématiques (Jerlin, 2016). Dans ce contexte, des travaux sur le leadership en général et sur le leadership en éducation montrent qu'il existe aujourd'hui un certain consensus sur le fait que suivant la nature du leadership exercé par les cadres scolaires, celui-ci contribue à la réussite scolaire, à condition qu'il prenne en compte le rôle essentiel qui revient à la compétence professionnelle des enseignants et à la qualité de leurs enseignements (Leithwood, Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004).

Une étude déterminant le meilleur prédicteur de leadership des directeurs exercé par les professeurs sur le rendement académique des élèves, montre qu'il y a trois variables de leadership qui prédisent le meilleur rendement académique, et les trois correspondent au leadership transformationnel: les attributs idéalisés, la stimulation intellectuelle et le comportement idéalisé; la variable comportements idéalisés est la plus élevée et la variable motivation inspirée est la plus basse. Dans la variable indépendante du leadership transactionnel on trouve que la variable gestion par exception est la plus élevée et la variable récompense contingente est la plus basse. Dans la variable indépendante laissez-faire on trouve que la variable laissez-faire est la plus élevée et la variable gestion par exception passive est la plus basse. Ce résultat coïncide avec ce que présentent Gonzáles, González, Ríos y León (2013). Ils

disent que tous les attributs du leadership transformationnel tel que la considération individuelle, motivation inspirée, et stimulation intellectuelle et influence idéalisée sont présents dans le travail journalier des professeurs universitaires, cela leur permet de remplir bien leur rôle afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais le résultat de cette étude coïncide avec ce que disent d'autres auteurs que le leadership transformationnel a un impact positif sur la qualité efficace des écoles, à la différence du leadership transactionnel et laissez-faire (Huilca Condori, 2015 y Hermosilla, Amutio, Costa y Páez, 2016). Selon TALIS (2013) les directeurs d'écoles par leur intellectualité et communication, dirigent la gestion des ressources humaines. De concert avec d'autres personnes, ils prennent des décisions et montrent que le leadership éducatif crée un bon climat scolaire, favorise l'apprentissage, influence positivement le rendement académique des élèves. L'étude de TALIS soutient que le type de leadership qui influence le rendement académique est celui du leadership transformationnel.

Les travaux de recherche de Castro (2014) montrent que le facteur de considération individuelle interagit avec la participation active ont une incidence positive sur la relation des enseignants et le personnel administratif. Les deux se réfèrent à la relation directe entre le gestionnaire, à construire un leadership partagé en créant une culture de participation.

Les travaux de Castro montrent que le style prédominant de leadership sur le rendement académique est le leadership transactionnel. Ils découvrent également que les professeurs présentent un leadership administratif et non un leadership pédagogique. L'analyse des résultats des travaux de recherche de Castro présente des contrastes avec ce que le chercheur lui-même a obtenu dans ses recherches.

D'autres études ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable

leadership transformationnel, attribution idéalisée dans les groupes formés par les écoles. Ainsi, le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au Collège Adventiste de Diquini et la moyenne la plus faible se rencontre au Collège Adventiste Morija. Les résultats ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable du leadership transformationnel, comportements idéalisés dans les groupes formés par les écoles. Le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au Collège Adventiste de Pétion-Ville et la moyenne la plus faible se rencontre au Collège Adventiste Morija. Les résultats ont montré qu'il existe une différence significative dans la variable du leadership laissez-faire, laissez-faire dans les groupes formés par les écoles. Le test post hoc a montré que la moyenne la plus élevée se trouve au Collège Adventiste Vertières et la moyenne la plus faible se rencontre au Collège Advenstiste Morija. Les résultats ont montré qu'il n'existe pas une différence significative dans la variable du leadership transformationnel, considération individuelle dans les groupes formés par les écoles. Les résultats ont montré aussi qu'il n'existe pas de différence significative dans les variables suivantes: Motivation inspirée, stimulation intellectuelle, récompense contingente, gestion par exception active y gestion par exception passive.

Conclusions

Les conclusions de cette étude présentent les résultats suivants:

1. Le leadership transformationnel est le plus élevé que les autres dimensions mentionnées dans le travail. Les professeurs qui participent à cette étude, affirment que le leadership transformationnel est celui qui influence le plus le rendement académique des élèves.
2. Les élèves obtiennent des notes plus élevées en chimie et en physique, tandis qu'ils obtiennent de basse note en mathématiques et en anglais.

3. il y a trois variables de leadership qui prédisent le meilleur rendement académique, et les trois correspondent au leadership transformationnel: Attributs idéalisés, stimulation intellectuelle et le comportement idéalisé; la variable comportements idéalisés est la plus élevée et la variable motivation inspirée est la plus basse. Dans la variable indépendante du leadership transactionnel on trouve que la variable gestion par exception est la plus élevée et la variable récompense contingente est la plus basse. Dans la variable indépendante laissez-faire on trouve que la variable laissez-faire est la plus élevée et la variable gestion par exception passive est la plus basse.

Recommandations

Selon les résultats obtenus, il revient au chercheur de formuler les recommandations suivantes:

Que le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle organise des séminaires de formation continue pour les directeurs afin de les aider à bien gérer les écoles pour augmenter le rendement académique des élèves.

Que les directeurs d'école prennent en considération le résultat de cette étude et pratiquent la dimension du leadership qui leur convient pour améliorer le rendement académique de leurs élèves, de telle façon que les élèves puissent avoir de très bons résultats aux examens officiels dans toutes les matières.

Que les directeurs d'école passent du temps pour superviser le travail des enseignants, en vue d'orienter les élèves vers la performance académique.

Que les directeurs d'écoles fassent des recherches pour trouver le style de leadership qui convient le mieux avec leur profession.

Que les directeurs d'école choisissent le style de leadership qui convient le mieux pour

motiver le personnel enseignant pour de bon rendement académique des élèves.

Que d'autres recherches se réalisent sur ce sujet afin d'apporter des lumières sur le style de leadership que les directeurs doivent utiliser pour établir de bon climat de travail parmi les élèves et les enseignants.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE LA VARIABLE INDEPENDANTE

Echelle de mesure des styles de Leadership des directeurs d'école de cinq collèges adventistes de l'Arrondissement de Port-au-Prince durant l'année académique 2014- 2015.

S'il vous plaît, encerclez les meilleures réponses aux questions suivantes

Questionnaire Leadership Multifactoriel

Forme de leader

Collège	Zone
Date	Sexe

Ce questionnaire a pour but de décrire votre style de leadership comme vous le percevez. S'il vous plaît, répondez à tous les éléments de la feuille de réponses. Si un article n'est pas pertinent, ou si vous n'êtes pas sûr de connaître la réponse, laissez- le vide. 45 énoncées descriptives sont répertoriées dans les pages suivantes. Juger à quelle fréquence chaque énoncée vous convient.

Utilisez l'échelle de notation suivante:

Pas du tout=0, de Temps en temps=1, Parfois=2, Assez Souvent=3, Souvent-Toujours=4

- 1-Il incite le personnel à s'engager dans des activités de formation0 1 2 3 4
- 2-Il intervient dès qu'un employé semble prendre du retard dans sa tâche0 1 2 3 4
- 3-Il ne retourne les appels téléphoniques.....0 1 2 3 4
- 4-Il s'exprime de manière enthousiaste0 1 2 3 4
- 5-C'est un orateur dynamique.....0 1 2 3 4
- 6-Dès qu'il y a plainte, il intervient0 1 2 3 4
- 7-Il encourage la personne à innover0 1 2 3 4
- 8-Il amène les gens à percevoir différemment des problèmes récurrents0 1 2 3 4
- 9-Il suggère de nouvelles façons de faire.....0 1 2 3 4
- 10-Il respecte les opinions différentes des siennes0 1 2 3 4
- 11-Il écoute attentivement les autres0 1 2 3 4
- 12-Il manifeste une reconnaissance particulière pour du bon travail0 1 2 3 4
- 13-Il met en évidence l'importance de chacun0 1 2 3 4
- 14-Il donne un feedback positif aux personnes qui obtiennent un bon rendement.....0 1 2 3 4
- 15-Il soutient le personnel engagé dans des activités de formation.....0 1 2 3 4
- 16-Il rappelle à l'ordre le personnel retardataire0 1 2 3 4
- 17-Il s'isole dans son bureau0 1 2 3 4
- 18-Il accueille le personnel en lui souhaitant individuellement une bonne journée0 1 2 3 4
- 19-Il est passionné par son travail.....0 1 2 3 4
- 20-Il parle de manière optimiste de l'avenir0 1 2 3 4
- 21-Il prend des pauses avec le personnel pour discuter de sujets non liés au travail0 1 2 3 4

22-Il s'enquiert de la santé des personnes à leur retour au travail après une maladie	0 1 2 3 4
23-Il reconnaît les bonnes performances du personnel.....	0 1 2 3 4
24-Lorsqu'il détecte des difficultés dans le travail de quelqu'un, il s'assure que des correctives sont apportées	0 1 2 3 4
25-Il s'intéresse à ce que vit le personnel	0 1 2 3 4
26-Il est absent quand on a besoin de lui	0 1 2 3 4
27-Il félicite les bons coups de chacun	0 1 2 3 4
28-Il soutient le personnel qui a besoin d'aide	0 1 2 3 4
29-Il remet à plus tard la prise des décisions	0 1 2 3 4
30-En guise de récompense, il aménage la tâche du personnel pour lui permettre de réaliser un projet qui lui tient à cœur.....	0 1 2 3 4
31-Il communique sa vision de l'école	0 1 2 3 4
32-Il fait participer le personnel au processus de résolution des problèmes	0 1 2 3 4
33-Il souligne l'excellent travail d'une personne lors d'une assemblée générale du personnel..	0 1 2 3 4
34-il effectue un suivi des tâches afin de détecter les problèmes et, le cas échéant, y apporter des Corrections	0 1 2 3 4
35-Il rappelle à l'ordre le personnel qui ne respecte pas certaines règles de l'organisation	0 1 2 3 4
36-Il n'est pas disponible	0 1 2 3 4
37-Il souligne les fautes de français à leurs auteurs.....	0 1 2 3 4
38-Il envoie une note de service personnalisée pour féliciter un travail remarquable	0 1 2 3 4
39-Il respecte les sentiments d'autrui	0 1 2 3 4
40-Il partage l'information avec le personnel.....	0 1 2 3 4
41-Il a de nouvelles idées à propos de l'avenir de l'école	0 1 2 3 4
42-Il est jovial	0 1 2 3 4
43-Il communique ses valeurs	0 1 2 3 4
44-Il envoie une lettre de félicitation à la suite d'un travail remarquable	0 1 2 3 4
45-Il évite de prendre des décisions.....	0 1 2 3 4

APPENDICE B

DESCRIPTION DE LA VARIABLE DEMOGRAPHIQUE

Frecuencias

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Victor Korniejzui\Documents\novisimo
 respal\respaldo c\Clases\Tesis\Cadet\spss 2017 (1).sav

Estadísticos

		sexe	âge	état civil	Ecole	profession	Niveau d'étude
N	Válidos	57	57	57	57	57	57
	Perdidos	0	0	0	0	0	0

Tabla de frecuencia

sexe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M	46	80.7	80.7	80.7
	F	11	19.3	19.3	100.0
	Total	57	100.0	100.0	

âge

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25-35	17	29.8	29.8	9.8
	36-45	17	29.8	29.8	59.6
	46-55	12	21.1	21.1	80.7
	56-65	11	19.3	19.3	100.0
	Total	57	100.0	100.0	

état civil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	celibataire	14	24.6	24.6	24.6
	marié	43	75.4	75.4	100.0
	Total	57	100.0	100.0	

Ecole

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Escuela 1	17	29.8	29.8	29.8
	Escuela 2	14	24.6	24.6	54.4
	Escuela 3	9	15.8	15.8	70.2
	Escuela 4	7	12.3	12.3	82.5
	Escuela 5	10	17.5	17.5	100.0
	Total	57	100.0	100.0	

profession

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	éducateur	26	45.6	45.6	45.6
	avocat	6	10.5	10.5	56.1
	ingénieur	5	8.8	8.8	64.9
	pasteur	15	26.3	26.3	91.2
	linguiste	5	8.8	8.8	100.0
	Total	57	100.0	100.0	

Niveau d'étude

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	certifié	11	19.3	19.3	19.3
	licencié	34	59.6	59.6	78.9
	maître	12	21.1	21.1	100.0
	Total	57	100.0	100.0	

APPENDICE C

ANALYSE DE LA FIABILITE

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Victor KorniejzuiK\Downloads\yvener base de datos spss 2017.sav

Escala: ítems 1-36

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	57	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	57	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.915	36

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Victor KorniejzuiK\Documents\novisimo respal\respaldo c\Clases\Tesis\Cadet\spss 2017 (1).sav

Escala: AI

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	57	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	57	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.622	4

```
RELIABILITY  
  /VARIABLES=MLQ6 MLQ14 MLQ23 MLQ25  
  /SCALE('CI') ALL  
  /MODEL=ALPHA.
```

Análisis de fiabilidad

```
[Conjunto_de_datos1]      C:\Users\Victor      KorniejzuiK\Documents\novísimo  
respal\respaldo c\Clases\Tesis\Cadet\spss 2017 (1).sav
```

Escala: CI

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	57	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	57	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.587	4

```
RELIABILITY  
  /VARIABLES=MLQ9 MLQ13 MLQ26 MLQ36  
  /SCALE('MI') ALL  
  /MODEL=ALPHA.
```

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Victor KorniejzuiK\Documents\novisimo
respal\respaldo c\Clases\Tesis\Cadet\spss 2017 (1).sav

Escala: MI

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	57	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	57	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach ^a	N de elementos
-.023	4

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Downloads\spss 2017 (1) (4).sav

Escala: FIABILIDAD-GLOBAL

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	57	100.0
	Excluidos ^a	0	.0
	Total	57	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.918	9

```
RELIABILITY  
  /VARIABLES=TFatidTFcoidTFmoinTFstinTFcoin  
/SCALE ('FIABILIDAD-LID-TRANSFORMACIONAL') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Downloads\spss 2017 (1) (4).sav

Escala: FIABILIDAD-LID-TRANSFORMACIONAL

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	57	100.0
Casos	Excluidos ^a	0	.0
	Total	57	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.872	5

```
RELIABILITY  
  /VARIABLES=TSrecoTSgeexac  
/SCALE ('FIABILIDAD-LID-TRANSACCIONAL') ALL  
/MODEL=ALPHA.
```

Análisis de fiabilidad

Escala: FIABILIDAD-LID-TRANSACCIONAL

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	57	100.0
Casos	Excluidos ^a	0	.0
	Total	57	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.594	2

Análisis de fiabilidad

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Downloads\spss 2017 (1) (4).sav

Escala: FIABILIDAD-LID-LAISSERFAIRE

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	57	100.0
Casos	Excluidos ^a	0	.0
	Total	57	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.499	2

APPENDICE D

DESCRIPTION DES VARIABLES

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TRANSF-atrib.ideal	57	0	16	9.63	3.692
TRANSF-comp.ideal	57	4	16	11.12	3.146
TRANSF-motiv.insp.	57	2	16	8.28	2.462
TRANSF-stimul.int.	57	2	16	9.96	3.190
TRANSF-consid.indiv	57	3	15	10.60	3.058
TRANSEC-rec_conting	57	2	16	11.05	3.170
TRANSEC-gest.excep.act	57	3	16	11.09	3.302
LAISSEZF-gest.exp.pa	57	4	16	9.26	2.240
LAISSEZF-laiss-f	57	0	16	11.09	3.393
N válido (según lista)	57				

Descriptivos

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Desktop\tesis viaje haití\CADET-JEAN-
JOSEPH\yvener base de datos spss 2017.sav

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
anglais	57	81.90	124.33	101.8330	15.69538
biologie	57	84.36	141.15	111.0733	18.56091
chimie	57	144.31	181.22	165.1274	14.22449
espagnol	57	99.20	135.37	112.6395	15.53743
mathematique	57	76.56	114.88	96.0482	15.27041
philosophie	57	112.04	122.49	118.3296	3.71466
psysique	57	122.14	158.85	140.8428	10.32614
sumExam	57	757.82	893.72	844.7793	53.07996
N válido (según lista)	57				

APPENDICE E

TEST D'HYPOTHESE

Regresión

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Desktop\tesis viaje haití\CADET-JEAN-
JOSEPH\yvener base de datos spss 2017.sav

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	LAISSEZF-laiss-f, LAISSEZF- gest.exp.pa, TRANSF- motiv.insp., TRANSEC- rec_conting, TRANSF- atrib.ideal, TRANSEC- gest.excep.act, TRANSF- stimul.int., TRANSF- comp.ideal, TRANSF- consid.indiv ^b	.	Introducir
2	.	LAISSEZF-laiss-f	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3	.	LAISSEZF- gest.exp.pa	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

4		TRANSEC-rec_conting	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
5		TRANSF-motiv.insp.	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
6		TRANSEC-gest.excep.act	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
7		TRANSF-consid.indiv	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: sumExam

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.520 ^a	.271	.131	49.47823
2	.520 ^b	.271	.149	48.96179
3	.520 ^c	.271	.166	48.46152
4	.519 ^d	.270	.182	48.00233
5	.517 ^e	.268	.196	47.59526
6	.515 ^f	.266	.209	47.20816
7	.493 ^g	.243	.200	47.48176

a. Variables predictoras: (Constante), LAISSEZF-laiss-f, LAISSEZF-gest.exp.pa, TRANSF-motiv.insp., TRANSEC-rec_conting, TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

b. Variables predictoras: (Constante), LAISSEZF-gest.exp.pa, TRANSF-motiv.insp., TRANSEC-rec_conting, TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

c. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-motiv.insp., TRANSEC-rec_conting, TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

d. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-motiv.insp., TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

e. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

f. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

g. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	42718.505	9	4746.501	1.939	.069 ^b
	Residual	115060.483	47	2448.095		
	Total	157778.989	56			
2	Regresión	42710.672	8	5338.834	2.227	.042 ^c
	Residual	115068.317	48	2397.257		
	Total	157778.989	56			
3	Regresión	42701.552	7	6100.222	2.597	.023 ^d
	Residual	115077.437	49	2348.519		
	Total	157778.989	56			
4	Regresión	42567.803	6	7094.634	3.079	.012 ^e
	Residual	115211.186	50	2304.224		
	Total	157778.989	56			
5	Regresión	42248.243	5	8449.649	3.730	.006 ^f
	Residual	115530.746	51	2265.309		
	Total	157778.989	56			
6	Regresión	41891.264	4	10472.816	4.699	.003 ^g
	Residual	115887.725	52	2228.610		
	Total	157778.989	56			
7	Regresión	38289.564	3	12763.188	5.661	.002 ^h
	Residual	119489.425	53	2254.517		
	Total	157778.989	56			

a. Variable dependiente: sumExam

b. Variables predictoras: (Constante), LAISSEZF-laiss-f, LAISSEZF-gest.exp.pa, TRANSF-motiv.insp., TRANSEC-rec_conting, TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

c. Variables predictoras: (Constante), LAISSEZF-gest.exp.pa, TRANSF-motiv.insp., TRANSEC-rec_conting, TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

d. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-motiv.insp., TRANSEC-rec_conting, TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

e. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-motiv.insp., TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

f. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

g. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

h. Variables predictoras: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	796.108	35.357		22.516	.000
	TRANSF-atrib.ideal	7.991	2.895	.556	2.760	.008
	TRANSF-comp.ideal	9.201	4.041	.545	2.277	.027
	TRANSF-motiv.insp.	-1.153	3.147	-.053	-.366	.716
	TRANSF-stimul.int.	-5.246	3.587	-.315	-1.462	.150
	TRANSF-consid.indiv	-4.780	4.426	-.275	-1.080	.286
	TRANSEC-rec_conting	-.645	2.892	-.039	-.223	.825
	TRANSEC-gest.excep.act	-1.437	3.389	-.089	-.424	.673
	LAISSEZF-gest.exp.pa	.284	4.022	.012	.071	.944
	LAISSEZF-laiss-f	.204	3.604	.013	.057	.955
	2	(Constante)	796.200	34.951		22.781
TRANSF-atrib.ideal		8.010	2.845	.557	2.815	.007
TRANSF-comp.ideal		9.271	3.809	.549	2.434	.019
TRANSF-motiv.insp.		-1.139	3.105	-.053	-.367	.715
TRANSF-stimul.int.		-5.231	3.540	-.314	-1.478	.146
TRANSF-consid.indiv		-4.740	4.324	-.273	-1.096	.278
TRANSEC-rec_conting		-.607	2.783	-.036	-.218	.828

	TRANSEC-gest.excep.act	-1.392	3.259	-.087	-.427	.671	
	LAISSEZF-gest.exp.pa	.241	3.907	.010	.062	.951	
	(Constante)	797.214	30.524		26.118	.000	
3	TRANSF-atrib.ideal	8.021	2.811	.558	2.853	.006	
	TRANSF-comp.ideal	9.344	3.584	.554	2.607	.012	
	TRANSF-motiv.insp.	-1.095	2.992	-.051	-.366	.716	
	TRANSF-stimul.int.	-5.168	3.357	-.311	-1.540	.130	
	TRANSF-consid.indiv	-4.764	4.263	-.274	-1.117	.269	
	TRANSEC-rec_conting	-.643	2.693	-.038	-.239	.812	
	TRANSEC-gest.excep.act	-1.395	3.225	-.087	-.433	.667	
	(Constante)	794.681	28.347		28.035	.000	
4	TRANSF-atrib.ideal	7.895	2.735	.549	2.887	.006	
	TRANSF-comp.ideal	9.237	3.522	.547	2.622	.012	
	TRANSF-motiv.insp.	-1.103	2.963	-.051	-.372	.711	
	TRANSF-stimul.int.	-5.257	3.305	-.316	-1.591	.118	
	TRANSF-consid.indiv	-4.986	4.120	-.287	-1.210	.232	
	TRANSEC-gest.excep.act	-1.292	3.166	-.080	-.408	.685	
		(Constante)	790.064	25.276		31.258	.000
5	TRANSF-atrib.ideal	7.710	2.667	.536	2.891	.006	
	TRANSF-comp.ideal	9.031	3.449	.535	2.618	.012	
	TRANSF-stimul.int.	-5.284	3.276	-.318	-1.613	.113	
	TRANSF-consid.indiv	-5.053	4.081	-.291	-1.238	.221	
	TRANSEC-gest.excep.act	-1.245	3.136	-.077	-.397	.693	
		(Constante)	788.115	24.593		32.047	.000
	6	TRANSF-atrib.ideal	7.389	2.520	.514	2.932	.005
TRANSF-comp.ideal		8.449	3.097	.501	2.728	.009	
TRANSF-stimul.int.		-5.422	3.231	-.326	-1.678	.099	
TRANSF-consid.indiv		-5.139	4.042	-.296	-1.271	.209	
		(Constante)	782.180	24.286		32.208	.000
7		TRANSF-atrib.ideal	6.044	2.301	.420	2.627	.011
		TRANSF-comp.ideal	6.684	2.785	.396	2.400	.020
	TRANSF-stimul.int.	-7.021	2.993	-.422	-2.346	.023	

a. Variable dependiente: sumExam

Variables excluidas^a

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	
2	LAISSEZF-laiss-f	.013 ^b	.057	.955	.008	.292
3	LAISSEZF-laiss-f	.010 ^c	.044	.965	.006	.303
	LAISSEZF-gest.exp.pa	.010 ^c	.062	.951	.009	.559
4	LAISSEZF-laiss-f	-.005 ^d	-.022	.983	-.003	.328
	LAISSEZF-gest.exp.pa	.018 ^d	.111	.912	.016	.584
	TRANSEC-rec_conting	-.038 ^d	-.239	.812	-.034	.575
5	LAISSEZF-laiss-f	-.007 ^e	-.034	.973	-.005	.328
	LAISSEZF-gest.exp.pa	.004 ^e	.027	.979	.004	.615
	TRANSEC-rec_conting	-.039 ^e	-.245	.808	-.035	.576
	TRANSF-motiv.insp.	-.051 ^e	-.372	.711	-.053	.773
	LAISSEZF-laiss-f	-.023 ^f	-.110	.913	-.015	.341
6	LAISSEZF-gest.exp.pa	.004 ^f	.025	.980	.003	.615
	TRANSEC-rec_conting	-.030 ^f	-.191	.849	-.027	.586
	TRANSF-motiv.insp.	-.049 ^f	-.359	.721	-.050	.774
	TRANSEC-gest.excep.act	-.077 ^f	-.397	.693	-.056	.377
	LAISSEZF-laiss-f	-.081 ^g	-.402	.690	-.056	.360
	LAISSEZF-gest.exp.pa	.027 ^g	.178	.859	.025	.624
7	TRANSEC-rec_conting	-.069 ^g	-.451	.654	-.062	.613
	TRANSF-motiv.insp.	-.056 ^g	-.409	.684	-.057	.776
	TRANSEC-gest.excep.act	-.090 ^g	-.461	.646	-.064	.378
	TRANSF-consid.indiv	-.296 ^g	-1.271	.209	-.174	.260

a. Variable dependiente: sumExam

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), LAISSEZF-gest.exp.pa, TRANSF-motiv.insp., TRANSEC-rec_conting, TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TRANSF-motiv.insp., TRANSEC-rec_conting, TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TRANSF-motiv.insp., TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

e. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSEC-gest.excep.act, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

f. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal, TRANSF-consid.indiv

g. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TRANSF-atrib.ideal, TRANSF-stimul.int., TRANSF-comp.ideal

APPENDICE F

AUTRES ANALYSES

ONEWAY TFatidTFcoidTFmoinTFstinTFcointSrecoTSgeexacLFgeexpaLFlafa BY Escuela
 /MISSING ANALYSIS
 /POSTHOC=SNK ALPHA(.05).

ANOVA de un factor

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\GABRIEL\Desktop\tesis viaje haití\CADET-JEAN-
 JOSEPH\yvenner base de datos spss 2017.sav

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TRANSF-atrib.ideal	Inter-grupos	176.591	4	44.148	3.913	.007
	Intra-grupos	586.673	52	11.282		
	Total	763.263	56			
TRANSF-comp.ideal	Inter-grupos	111.432	4	27.858	3.272	.018
	Intra-grupos	442.709	52	8.514		
	Total	554.140	56			
TRANSF-motiv.insp.	Inter-grupos	41.395	4	10.349	1.805	.142
	Intra-grupos	298.114	52	5.733		
	Total	339.509	56			
TRANSF-stimul.int.	Inter-grupos	26.113	4	6.528	.624	.647
	Intra-grupos	543.817	52	10.458		
	Total	569.930	56			
TRANSF-consid.indiv	Inter-grupos	77.720	4	19.430	2.265	.075
	Intra-grupos	445.999	52	8.577		
	Total	523.719	56			
TRANSEC-rec_conting	Inter-grupos	52.113	4	13.028	1.326	.272
	Intra-grupos	510.729	52	9.822		
	Total	562.842	56			
TRANSEC-gest.excep.act	Inter-grupos	74.536	4	18.634	1.808	.141
	Intra-grupos	536.025	52	10.308		
	Total	610.561	56			
LAISSEZF-gest.exp.pa	Inter-grupos	14.256	4	3.564	.695	.599
	Intra-grupos	266.797	52	5.131		
	Total	281.053	56			
LAISSEZF-laiss-f	Inter-grupos	141.577	4	35.394	3.659	.011
	Intra-grupos	502.984	52	9.673		
	Total	644.561	56			

Pruebas post hoc

Subconjuntos homogéneos

TRANSF-atrib.ideal

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Col. Morija	10	5.90	
Col. PtionVille	14		9.93
Inst. Aud-Bible	7		10.14
Col. Verteire	9		10.56
Col. Diquini	17		10.88
Sig.		1.000	.917

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TRANSF-comp.ideal

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Col. Morija	10	8.30	
Inst. Aud-Bible	7	11.29	11.29
Col. Diquini	17	11.29	11.29
Col. Verteire	9	11.56	11.56
Col. PtionVille	14		12.57
Sig.		.066	.749

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TRANSF-motiv.insp.

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Col. Morija	10	6.80
Col. PtionVille	14	7.86
Col. Diquini	17	8.71
Col. Verteire	9	8.78
Inst. Aud-Bible	7	9.57
Sig.		.079

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TRANSF-stimul.int.

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Col. Morija	10	8.70
Col. Diquini	17	9.82
Col. Verteire	9	10.11
Col. PtionVille	14	10.50
Inst. Aud-Bible	7	10.86
Sig.		.557

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TRANSF-consid.indiv

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Col. Morija	10	8.30	
Col. PtionVille	14	10.43	10.43
Inst. Aud-Bible	7	11.00	11.00
Col. Diquini	17	11.18	11.18
Col. Verteire	9		12.00
Sig.		.128	.618

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TRANSEC-rec_conting

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Col. Morija	10	9.10
Col. PtionVille	14	11.21
Col. Diquini	17	11.24
Col. Verteire	9	11.78
Inst. Aud-Bible	7	12.14
Sig.		.194

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TRANSEC-gest.excep.act

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Col. Morija	10	8.70
Col. PtionVille	14	11.14
Inst. Aud-Bible	7	11.43
Col. Verteire	9	11.78
Col. Diquini	17	11.94
Sig.		.163

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

LAISSEZF-gest.exp.pa

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Col. Morija	10	8.30
Inst. Aud-Bible	7	9.00
Col. Diquini	17	9.41
Col. Verteire	9	9.44
Col. PtionVille	14	9.79
Sig.		.573

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

LAISSEZF-laiss-f

Student-Newman-Keuls^{a,b}

Escuela	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Col. Morija	10	7.90	
Col. Diquini	17		10.94
Col. PtionVille	14		12.14
Inst. Aud-Bible	7		12.29
Col. Verteire	9		12.33
Sig.		1.000	.740

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 10.326.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

REFERENCES

- Achoka, J. (2007). In search of remedy to secondary school dropout pandemic in Kenya role of the principal. *Educational Research and Reviews*, 2(9), 236-244.
- Acte de fondation du Port-au-Prince. (1949). *Revue d'Histoire des Colonies*, 36, 229-237.
- Adams-Rodgers, L. et Johnston, M. Z. (2008). *Educational leadership policy standards (ISLLC)*. Washington: Council of Chief State School Officer.
- Alvy, H.B. et Robbins, P. (2009). *The principal's companion: Strategies for making the job easier*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Angelucci, L., Dakduk, S., Juarez, J., Lezama, J., Moreno, A. et Serrano, A. (2007). Dimensión de los valores de los jóvenes de la Universidad Católica Andrés Bello. *Ciencias Sociales Unisinos*, 43(3), 211-220.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique a la methodologie des sciences humaines* (5^e ed.). Montreal, Québec: Central Educatif et Culturel.
- Ash, R. C. et Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(15), 15-22. doi:10.1177/019263650008461604
- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62(1), 25-33. doi:10.1037/0003-066X.62.1.25
- Avolio, B. J. et Bass, B. M. (2004a). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and sampler set* (3^eéd.). Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Avolio, B. J. et Bass, B. M. (2004b). *Multifactor Leadership Questionnaire: Technical Report* (3^e éd.). Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Baillargeon, G. (1990). *Méthodes statistiques de l'ingénieur* (3^e éd.). Quebec: SMG.
- 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. Récupéré de <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904284.pdf>
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.

- Bass, B. M. et Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. et Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact* (2^eéd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Benoit, C. (2005). *L'Eglise Adventiste à la croisée des chemins*. Port-au-Prince: Media-Texte.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Borden, A. M. (2003). *School principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for change or subjects of change?* Récupéré de <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/646204.pdf>
- Boudreault, R. (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire. Dans J. J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (Éds.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (pp. 320-352). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bradley, R. H. et Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Bryman, A. (1996). *Charisma et leadership in organizations*. London: Sage.
- Capobianco, B. M. et Feldman, A. (2006). Promoting quality for teacher action research: Lessons learned from science teachers' action research. *Educational Action Research*, 14(4), 497-512. doi:10.1080/09650790600975668
- Cabrejos Rodas, H. D. et Torres Sipión, L. M. (2014). El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director. *UCV-Hacer: Revista de Investigación y Cultura*, 3(2), 10-16.
- Castro Purizaca, C. M. (2014). Los factores del liderazgo transformacional en la dirección de instituciones educativas particulares de la ciudad de Piura (Tesis de Maestría). Universidad de Piura, Piura, Perú.
- Cellier, H. et Pourtier, P. (2012). *Réussite éducative: une expérimentation sociale à Romans-sur-Isère*. Paris: L'Harmattan.
- Charry, K. (2012). *Leadership theories: The 8 major leadership theories*. Récupéré de <http://psychology.about.com/od/leadership/p/leadtheories.htm>
- Chevallier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO.

- Cohen, J. et West, S. G., (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3^e éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, Y. (2013). *Le siècle des chefs. Une histoire transnationale du commandement et de l'autorité (1890- 1940)*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Coleman, M. et Earley, P. (2005). *Leadership and management in education*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Conte J. et Landy, F. (2004). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organisational psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Contreras Torres, F. et Barbosa Ramírez, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 39,152-164. Récupéré de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/433/886>
- Cram, H. G. et Germinario, V. (1998). *Change for public education: Practice approaches for the 21st century*: Lancaster, PA: Technomic.
- Daft, R.I. (2005). *The leadership experience* (3^e éd). Mason, OH: Thomson South-Western.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E. et McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63-82. doi:10.1016/j.leaqua.2013.11.004
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville: ODEM
- DeRue, D. S., et Ashford, S. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership construction in organizations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.
- Dhuey, E. et Smith, J. (2011). *How important are school principals in the production of student achievement?* Récupéré de <https://www.utoronto.ca/people/dhuey/wp-content/uploads/sites/30/2017/01/How-Important-Are-School-Principals-in-the-Production-of-Student-Achievement.pdf>
- Duarte, S. A. (2011). *A study of differences between CEO and employee perceptions of leadership styles and organizational characteristics in service organizations of Orange County California* (Thèse de doctorat). De la base de données ProQuest Dissertations et Theses Global. (UMI N° 3455629)
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Faeth, M. A. (2010). *Power, authority and influence: A comparative study of the behavioural influence tactics used by lay and ordained in the Episcopal Church* (Thèse de doctorat). De la base de données ProQuest Dissertations et Theses Global. (UMI N° 3241125)
- Frager, R. et Fadiman, J. (2012). *Personality and personal growth* (7^e éd.). London: Pearson.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teacher College, Columbia University.
- Fullan, M. (2010). *The moral imperative realized*. Thousand Oaks: Corwin.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. et Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (2^e éd.). Washington, DC: Sage.
- González, J., González, O., Ríos, G. et León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitarios. *Telos*, 15(3), 355-371.
- Grabo, A. et Van Vugt, M. (2016). Charismatic leadership and the evolution of cooperation. *Evolution and Human Behavior*, 37(5), 399-406. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2016.03.005
- Guibert Ucín, J. M. (2011). *Gestión socialmente responsable*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A. et Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D. et Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership*. Hove, UK: Psychology Press,
- Hawkins, R. J. et Manley, R. J. (2010). *Designing school systems for all students*. New York: Rowman et Littlefield Education.
- Hemphill, J. K. et Coons, A. E. (1957). Development of the Leader Behavior Description Questionnaire. Dans R. M. Stodgill et A. E. Coons (Éds.), *Leader behavior: Its description and measurement* (pp. 6-38). Columbus, OH: Ohio States University.

- Hermosilla, D., Amutio, A., da Costa, S. y Páez, D. (2016). El liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 135-143. doi:10.1016/j.rpto.2016.06.003
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (6^e éd.). México: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela: experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Horton, S. et Farnham, D. (2007). Turning leadership into performance management. Dans R. Koch et J. Dixon (Éds.), *Public governance and leadership: Political and managerial problems in making public governance changes the drive for re-constituting leadership* (pp. 429-455). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlang.
- Huici Casal, C., Molero Alonso, F., Gómez Jiménez, A. y Morales Domínguez, J. F. (2012). *Psicología de los grupos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Huilca Condori, B. J. (2015). *Liderazgo transformacional y desempeño docente en la especialidad de ciencias histórico-sociales del Instituto Pedagógico Nacional Monerrico* (Thèse de maîtrise). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Ibrahim, A. et Al-Taneiji, S. (2013). Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 41-54. doi:10.5861/ijrse.2012.86
- Jerlin, J. D. B. (2016). *Pratique professionnelle des enseignants et le rendement scolaire des élèves de la 6^e année fondamentale des écoles fondamentales publiques du District Scolaire de Carrefour Est, Haiti* (Thèse de maîtrise). Université de Montemorelos, Mexique.
- Jiménez Hernández, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 54-66. <https://doi.org/10.702/1004329ar>
- Koontz, H., Weihrich, H. et Canice, M. (2012). *Administración: una perspectiva global y empresarial* (14^e éd.). México: McGraw-Hill.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. et Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and school culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240. doi:10.1108/09578231011027860

- Lamb, R. (2013). *How can managers use participative leadership effectively?* Récupéré de <http://www.task.fm/participative-leadership>.
- Leithwood, K., Jantzi, D. et Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. St. Paul, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- Lord, R. G., Brown, D. J., Harvey, J. L. et Hall, R. (2001). Contextual constraints on prototype generation and their multilevel consequences for leadership perceptions. *Leadership Quarterly*, 12(3), 311-338. doi:10.1016/S1048-9843(01)00081-9
- Louissaint, M (2016). *Le style parental prédominant et la performance académique des élèves de sixième et neuvième années fondamentales aux examens officiels aux quatre collèges adventistes d'Haïti* (Thèse de maîtrise). Université Montemorelos, Mexique.
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M. et Rich, G. A. (2001). Transformational and transactional leadership and salesperson performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(2), 115-134. doi:10.1177/03079459994506
- Manes, J. M. (2011). *Gestión estratégica para instituciones educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional* (2^e ed.). Buenos Aires: Granica.
- Markus, H., Cross, S. et Wurf, E. (1990). *The role of the self-system in competence*. Dans R. Stenberg et J. Killigan Jr. (Éds.), *Competence considered* (pp. 205-225). New-York: Yale University Press.
- Medina Fernández de Soto, J. y Cordero, N. (2010). *Gestión estratégica de la calidad*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Auteur.
- Mielke, P. et Frontier, T. (2012). Keeping improvement in mind. *Educational Leadership*, 70(3), 10-13.
- Mobegi, F. O., Ondigi, A. B. et Oburu, P. O. (2010). Secondary school headteachers' quality assurance strategies and challenges in Gucha district, Kenya. *Educational Research and Reviews*, 5(7), 408-414.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O. et Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world solving complex social problems. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11-35.
- Navarro Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 55-66.
- N'Da, P. (2006). *Méthodologie de la recherche (2006). De la problématique à la discussion des résultats, comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre*. Abidjan, Côte d'Ivoire: EDUCI.
- Ngando, N. (2011). *Time management and behavior among secondary school personnel in Kinango District* (Thèse de maîtrise). Kenyatta University, Kenya.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice* (6^e éd). Thousand Oaks, CA: Sage.
- OCDE. (2013). *Leadership for 21st century learning*. doi:10.1787/9789264205406-en
- Omar, Z., Zainal, A., Omar, F. et Khairudin, R. (2009). The influence of leadership behavior on organizational citizenship behavior in self-managed work teams in Malaysia. *South African Journal of Human Resource Management*, 7(1), 1-11. doi:10.4102/sajhrm.v7i1.209
- Onorato, M. (2013). Transformational leadership style in the educational sector: An empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 33-47.
- Ozaralli, N. (2003). Effects of transformational leadership on empowerment and team effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 24(6), 335-334. doi:10.1108/01437730310494301
- Pierce, J. L. et Newstrom, J.W. (2011). *Leaders and the leadership process* (6^e éd.). New York: McGraw-Hill.
- Robinson, V. M., Hohepa, M. et Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, Nouvelle Zélande: Ministry of Education.
- Rojas Jara, A. (2012). *El liderazgo transformacional en directores de tres liceos bicentenarios y tres liceos regulares de la región metropolitana* (Thèse de maîtrise). Universidad de Chile, Chile.
- Ryan, K., Cooper, J. M. et Mason Bolick, C. (2012). *Those who can, teach* (14^e éd.). Boston: Cengage Learning.
- Salazar, M. A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIREvista*, 1(3), 1-12.

- Sánchez Vizcaino, G., Albacete Sáez, C. A., Barrales Molina, V., Casado Mateos, M. A., Escudero Torres, A. M., Navarro Paule, A.J., . . . Tamayo Torres, J. (2011). *Administración de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Silva, J. P., White, G. P. et Yoshida, R. K. (2011). The direct effects of principal–student discussions on eighth grade students’ gains in reading achievement: An experimental study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772-793. doi:10.1177/001316X11404219
- Spillane, J. P., Halverson, R. R. et Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Education et Sociétés*, 21, 121-149. doi:10.3917/es.021.0121
- TALIS 2013: *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. (2013). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, 174, 31-40. doi:10.4000/rfp.2910
- Torres, R. M. (2000). *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *From schooling to learning*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Ugarte, M., Arguedas, C. et Ángeles, N. (2012). *Balance de la descentralización de la educación 2009-2012*. Lima: Family Health International.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Varela Rey, H. J. (2010). *Liderazgo transaccional vs liderazgo transformacional*. Récupéré de <http://manuelgross.bligoo.com/content/view/785903/Tabla-comparativa-Liderazgo-Transaccional-vs-Liderazgo-Transformacional.html>

- Wang, G., Oh, I.-S., Courtright, S. H., et Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research. *Group et Organization Management*, 36(2), 223-270. doi:10.1177/1059601111401017
- Waters, T., Marzano, R. J et McNulty, B. A. (2005). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: McREL.
- Waweru, P. N. et Orodho, J. A. (2014). Management practices and students' academic performance in national examinations in public secondary schools in Kiambu County, Kenya. *International Journal of Recent Scientific Research*, 5(6), 1126-1133.
- White, E. G. (2013). *Le Maître envoyé par Dieu*. Miami, FL: Maison d'Édition Interamericaine.
- Williams, H. S. (2009). Leadership capacity: A key to sustaining lasting improvement. *Education*, 130, 30-41.
- Woods, S. A. et West, M. A. (2010). *The psychology of work and organizations*. Hampshire, UK: Cengage Learning.
- Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Chun, J. U. et Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *Leadership Quarterly*, 16, 879-919. doi:10.1016/j.leaqua.2005.09.002
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zabihi, M. et Hashemzahi, R. (2012). The relationship between leadership styles and organizational citizenship behavior. *African Journal of Business Management*, 6(9), 3310-3319. doi:10.5897/AJBM11.2809