Les Cahiers du CEDIMES
2026, Volume 21, numéro 3, https://doi.org/10.69611/cahiers21-3-06
ISSN 2110-6045

Le leadership enseignant comme ressource organisationnelle dans des écoles en transformation

Corina VEDEANU[1*], Mfetie YOUSSOUF KOUOTOU [2], Ion STEGĂROIU [3]

[1]Université « Valahia » de Târgovişte, Târgovişte, Roumanie, vedeanucorina@yahoo.com, ORCID : 0009-0009-5228-714X

[2]Collège Privé Laïc de l'Espoir Bamoun, Foumban, Cameroun, kouotouyusuf@gmail.com, ORCID: 0009-0000-9591-4953

[3]Université « Valahia » de Târgovişte, Târgovişte, Roumanie, stegaroiuion@yahoo.com, ORCID : 0009-0008-5946-2601

[*] auteur correspondant

Résumé : Dans un contexte marqué par des transformations institutionnelles et organisationnelles, le leadership enseignant apparaît comme une ressource qui donne du sens au fonctionnement des établissements scolaires. Cet article propose une analyse du leadership enseignant en tant que ressource organisationnelle, en mobilisant les approches du leadership transformationnel, distribué et « invitational », afin de mettre en évidence les pratiques de leadership développées par les enseignants, dans leurs interactions avec la direction et au sein des collectifs professionnels. À partir d'une enquête par questionnaire menée auprès d'enseignants, la recherche explore la manière dont ces formes de leadership contribuent à l'engagement professionnel et à la capacité des écoles à s'adapter aux changements. Les résultats soulignent l'importance du sens, de la vision et de la motivation, ainsi que des conditions relationnelles qui se construisent au sein des établissements scolaires. Le leadership enseignant mobilise les interactions professionnelles pour générer une capacité collective de projection, essentielle dans des écoles confrontées à des transformations profondes de leur organisation et de leurs pratiques éducatives.

Mots-clés : leadership enseignant, leadership transformationnel, leadership distribué, leadership invitational, ressource organisationnelle.

Classification JEL: I21, M12.

Abstract : In a context marked by institutional and organizational transformations, teacher leadership emerges as a resource that provides meaning to the functioning of educational institutions. This article analyzes teacher leadership as an organizational resource, drawing on the frameworks of transformational, distributed, and invitational leadership to highlight the leadership practices developed by teachers – both in their interactions with school administration and within professional collectives. Relied on a questionnaire – based survey of teachers, this research explores how these forms of leadership contribute to professional engagement and a school's capacity to adapt to change. The findings underscore the importance of meaning, vision, and motivation, as well as the relational conditions that are cultivated within schools. Teachers leadership leverages professional interactions to generate a collective capacity for future-oriented planning – an essential asset for schools facing profound transformations in their organization and educational practices.

Keywords : teachers leadership, transformational leadership, distributed leadership, invitational leadership, organizational resource.

Introduction

Les établissements scolaires évoluent aujourd'hui dans un environnement marqué par des transformations permanentes qui exigent une capacité d'adaptation continue (Bush, 2021). Dans ce contexte, l'école ne peut plus être considérée comme une structure stable, mais comme une organisation sociale et interactive dont le fonctionnement repose sur les relations entre les acteurs, le climat organisationnel et les processus d'apprentissage (Fitzgerald & Gunter, 2008 ; Bush, 2021). La qualité du climat scolaire influence directement la performance collective (Goleman, 2016), tandis que la confiance, la collaboration et la résilience constituent des conditions essentielles du développement des établissements (Tschannen-Moran, 2001 ; Colignon et al., 2024). La direction de l'établissement joue un rôle déterminant dans la construction d'une vision, d'une mission et d'une culture organisationnelle capables de soutenir l'engagement des enseignants et la réussite des élèves (Goleman, 2016 ; Dagala et al., 2024).

Face à ces transformations, les modèles traditionnels de leadership apparaissent de moins en moins suffisants pour répondre à la complexité des organisations éducatives (Bush, 2021). Si les chefs d'établissement demeurent responsables du fonctionnement institutionnel, ils ne peuvent plus assumer seuls les processus de changement (Helterbran, 2016). Plusieurs travaux montrent ainsi que l'amélioration des écoles dépend également de la participation active des enseignants, de leur engagement professionnel et de leur capacité à exercer une influence au sein de leurs communautés de travail (Harris, 2003 ; Danielson, 2007 ; Katzenmeyer & Moller, 2011). Les enseignants sont des acteurs du changement (Li & Liu, 2020) dont le leadership contribue à la qualité des apprentissages, au développement de la culture scolaire et à la capacité d'innovation des établissements (Chan, 2019 ; Kilag et al., 2024).

On a besoin de différentes approches du leadership qui apportent des éclairages complémentaires. Le leadership transformationnel met l'accent sur la vision, le sens et la motivation (Rafferty & Griffin, 2004 ; Covey, 2007), le leadership distribué valorise la responsabilité partagée et l'intelligence collective (Harris, 2003 ; Bush, 2021). Le leadership invitational souligne l'importance de la confiance, du respect et de la qualité des relations humaines (Purkey & Novak, 2015 ; Asbill & Gonzalez, 2022). Dans les établissements scolaires, ces approches doivent être analysées ensemble, pour donner une compréhension globale du leadership.

À partir de ce constat, cet article s'interroge sur la manière dont le leadership enseignant peut être compris comme une ressource organisationnelle permettant aux écoles de mieux s'adapter aux transformations contemporaines. La question de recherche est la suivante : Dans quelle mesure le leadership enseignant constitue-t-il une ressource organisationnelle favorisant l'engagement professionnel et la capacité d'adaptation des établissements scolaires ?

L'hypothèse principale est que le leadership enseignant ne se réduit pas à un style de leadership particulier. Il mobilise simultanément les dimensions de vision et de sens portées par le leadership transformationnel, les dynamiques collaboratives propres au leadership distribué et les relations de confiance qui caractérisent le leadership « invitational ». En articulant ces différentes dimensions, le leadership enseignant devient une ressource organisationnelle qui peut renforcer la capacité collective des écoles à apprendre, à innover et à conduire le changement.

1. Revue de la littérature

L'école comme organisation en transformation

L'école est une organisation sociale et interactive qui évolue dans un environnement en constante transformation (Bush, 2021). Elle organise le travail des enseignants, la participation des élèves ainsi que les processus d'enseignement et d'apprentissage (Fitzgerald & Gunter, 2008). Toutefois, les objectifs des établissements sont souvent définis en dehors de l'école elle-même

(Fitzgerald & Gunter, 2008), ce qui renforce la nécessité d'une capacité d'adaptation organisationnelle.

Les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans la définition d'une vision et d'une mission communes, car ils influencent directement les expériences professionnelles des enseignants et les apprentissages des élèves (Dagala et al., 2024). Ils sont également responsables de la création d'un environnement favorisant la résilience, l'engagement et la confiance (Tschannen-Moran, 2001 ; Bush, 2021 ; Colignon et al., 2024). Le climat scolaire constitue ainsi un élément déterminant de la performance collective (Goleman, 2016) et un indicateur important de la qualité du leadership (Kilinç, 2014). Les attitudes des directions et des enseignants façonnent l'atmosphère de travail et cela influence directement l'efficacité de l'établissement (Price, 2012).

Les écoles sont aujourd'hui confrontées à la nécessité de créer des environnements où les enseignants peuvent développer leur résilience et leur engagement (Colignon et al., 2024). Lorsque les besoins fondamentaux des individus sont satisfaits, ceux-ci manifestent davantage de motivation, d'engagement et d'implication professionnelle (Forner et al., 2021). Le partage de valeurs communes, une forte cohésion d'équipe, un climat de soutien et une certaine autonomie favorisent un alignement organisationnel propice au développement de l'établissement (Colignon et al., 2024).

Dans les organisations éducatives, les relations humaines occupent une place centrale. Les leaders construisent une vision, définissent une mission, développent une culture et mobilisent les personnes autour d'objectifs communs (Goleman, 2016). Un leadership efficace favorise des émotions positives (Goleman & Boyatzis, 2008), communique clairement la nécessité du changement et organise l'action collective afin de répondre aux défis institutionnels (Issah, 2018). Les ressources individuelles sont influencées par le climat scolaire, la dynamique des équipes et la culture de l'établissement. La résilience apparaît comme une caractéristique évolutive résultant de l'interaction entre l'individu et son contexte (Colignon et al., 2024).

Les établissements scolaires doivent devenir des espaces qui favorisent une participation démocratique (Fitzgerald & Gunter, 2008), une culture positive et inclusive (Dagala et al., 2024), ainsi qu'une approche holistique du fonctionnement de l'école (Chan, 2019). Les contextes éducatifs exigent des leaders capables d'être flexibles et adaptatifs (Khoudri, 2024), d'ajuster leur style de leadership aux situations rencontrées (Goleman, 2016) et de tenir compte des dimensions culturelles propres à chaque établissement (Dagala et al., 2024). Dans un tel environnement, confiance, respect mutuel et stimulation intellectuelle deviennent des conditions essentielles pour soutenir les apprentissages et accompagner le changement (Tschannen-Moran, 2001 ; Price, 2012).

Le leadership transformationnel comme moteur de la transformation

Le leadership transformationnel est généralement caractérisé par quatre dimensions principales, la vision, la communication inspirante, la stimulation intellectuelle et la reconnaissance individuelle (Rafferty & Griffin, 2004 ; Covey, 2007). Il vise à encourager, à connecter et à inspirer les individus, tout en favorisant l'innovation et la créativité (Alainati et al., 2023 ; Kilag et al., 2024). Les leaders transformationnels sont décrits comme charismatiques et inspirants. Ils accordent une attention particulière aux besoins de leurs collaborateurs et contribuent à développer un sentiment de communauté (Bass, 1990 ; Sasan et al., 2023). Cette approche repose sur l'idée que les personnes sont dignes de confiance, responsables et orientées vers un but (Bass & Avolio, 1993).

Pour Covey (2007), le leadership transformationnel commence par la conscience de ses propres pensées, émotions et actions. Il favorise une forme de « plénitude de l'être » (Covey, 2007, p. 10), en encourageant le développement personnel autant que le développement professionnel. Cette forme de leadership contribue à créer un environnement de soutien (Sasan et al., 2023 ; Khoudri, 2024 ; Kilag et al., 2024), fondé sur une vision inspirante et sur le maintien d'un climat de travail positif (Covey, 2007 ; Yang, 2013 ; Li & Liu, 2020 ; EL Mahzani et al., 2025). Elle implique également une capacité d'influence et d'autorité au service du changement (Leithwood & Jantzi, 2000).

Le leadership transformationnel porte sur l'engagement professionnel, la performance, la

satisfaction au travail et la motivation des enseignants (Anderson, 2017). Cette forme de leadership contribue à créer un sentiment de sens et de direction au sein de l'école (Sasan et al., 2023). Elle encourage également la pensée critique, l'innovation et l'ouverture à de nouvelles approches éducatives (Heenan et al., 2024 ; Kilag et al., 2024 ; Jobir, 2025). Parce qu'il est centré sur l'humain, le leadership transformationnel estt lié aux processus d'apprentissage et de développement professionnel (Heenan et al., 2024).

Le leadership transformationnel favorise les résultats attendus du leadership et peut contribuer à la performance dans le contexte de la classe (Pounder, 2005 ; Jobir, 2025). Il est souvent présenté comme l'une des formes de leadership les plus adaptées aux écoles contemporaines (Anderson, 2017 ; Heenan et al., 2024). C'est pour cela que le leadership transformationnel peut faire la différence entre le succès et l'échec (Bass, 1990) et constitue un facteur important dans la création d'environnements favorables à la réussite scolaire et au développement des compétences (Jobir, 2025).

Le leadership transformationnel repose également sur la capacité du leader à construire et à partager une vision commune. En inspirant un sens partagé, des objectifs collectifs et des valeurs communes, les leaders transformationnels mobilisent l'ensemble de l'école autour d'un projet commun (Anderson, 2017 ; Dagala et al., 2024). Cette mobilisation suppose une vision claire, une ouverture au changement et une capacité d'adaptation aux besoins de l'organisation (Alainati et al., 2023). Dans le secteur éducatif, le leadership transformationnel représente « un tournant décisif » (EL Mahzani et al., 2025, p. 648), parce qu'il permet d'inspirer et d'accompagner le changement dans des écoles confrontées à des transformations permanentes (Heenan et al., 2024). Les leaders transformationnels favorisent une culture de changement créatif et de développement continu (Bass & Avolio, 1993).

Au niveau de la classe, les enseignants efficaces combinent le leadership transformationnel et le leadership transactionnel en fonction des situations et des besoins des élèves (Khoudri, 2024). Les enseignants qui adoptent une approche transformationnelle cherchent à comprendre les préférences individuelles des élèves, à renforcer leur motivation et à promouvoir l'apprentissage (Khoudri, 2024 ; Kilag et al., 2024). Les élèves sont particulièrement réceptifs à cette forme de leadership lorsque l'enseignant devient un modèle à suivre (Khoudri, 2024).

Malgré ses nombreux avantages, certaines contraintes peuvent limiter l'exercice du leadership transformationnel. Il n'est pas toujours possible de développer une vision holistique de l'école ou de mobiliser l'ensemble des acteurs autour d'objectifs communs (Labelle & Jacquin, 2018). C'est pourquoi plusieurs auteurs soulignent aujourd'hui la nécessité de formes de leadership plus inclusives. Néanmoins, le leadership transformationnel demeure une approche particulièrement pertinente pour soutenir un changement durable, dans la mesure où il mobilise les acteurs autour d'une vision partagée et d'un projet collectif (EL Mahzani et al., 2025).

Le leadership distribué comme collaboration et intelligence collective

Fondé sur la collaboration, l'autonomie des enseignants et une dimension orientée vers la réussite éducative, le leadership distribué favorise l'amélioration des établissements scolaires (Harris & Chapman, 2002 ; Bush, 2021). Il contribue également au développement de la capacité interne de l'école à évoluer et à s'améliorer (Harris, 2003). Cette forme de leadership repose sur la responsabilité partagée, la collaboration et l'action collective (Phillips et al., 2023). Elle est également associée au soutien professionnel, à l'autonomisation des enseignants et à la satisfaction au travail (Tucaliuc et al., 2025). Le leadership distribué peut ainsi être considéré comme une forme de leadership collectif dans laquelle les enseignants développent leurs compétences en travaillant ensemble et en partageant leurs expériences professionnelles (Harris, 2003 ; Phillips et al., 2023).

Le rôle de la direction demeure essentiel dans ce processus. Le chef d'établissement conserve des responsabilités liées au pouvoir, à l'autorité et au fonctionnement institutionnel de l'école. Toutefois, aucun dirigeant ne peut être omniprésent, ce qui rend nécessaire le développement du leadership distribué (Helterbran, 2016). La direction et l'équipe de gestion ont la responsabilité

d'encourager et de soutenir l'émergence du leadership au sein du personnel enseignant (Bush, 2021). L'amélioration scolaire dépend ainsi non seulement de la direction, mais également de l'implication des enseignants leaders (Danielson, 2007).

Lorsque les écoles encouragent le leadership distribué, elles créent un environnement favorable au développement des personnes et de l'organisation (Harris & Chapman, 2002). Cette approche rejoint la distinction proposée par Le Saget (1999), selon laquelle le management renvoie principalement à l'organisation, au contrôle et à l'ajustement, tandis que le leadership repose sur la vision, l'inspiration et la motivation. Le leadership distribué offre aux enseignants l'opportunité d'exercer leurs compétences de leadership au sein des communautés d'apprentissage qu'ils contribuent à construire. Leur objectif est de soutenir les apprentissages des élèves et d'accompagner les processus de changement éducatif (Pounder, 2005 ; Aliyeva & Zahid, 2018 ; Soares, 2020 ; Aris, 2021). La communauté d'apprentissage professionnelle se caractérise par un leadership pertinent, orienté vers la réussite des élèves (Labelle & Jacquin, 2018).

Les résultats des élèves tendent à s'améliorer dans les écoles où le leadership est distribué et où les enseignants disposent d'une plus grande capacité d'action (Harris, 2003 ; Danielson, 2007 ; Aliyeva & Zahid, 2018). Le leadership de la direction mobilise le personnel autour d'une vision commune, en favorisant une pratique réflexive (Labelle & Jacquin, 2018). Cette articulation entre leadership formel et leadership distribué contribue à créer un environnement d'apprentissage dynamique, centré sur les besoins des élèves. Le leadership distribué est associé à l'innovation organisationnelle et pédagogique (Phillips et al., 2023). En mobilisant les compétences de l'ensemble des acteurs, il permet de maximiser le potentiel humain de l'organisation (Harris, 2003). Dans un contexte éducatif marqué par des transformations constantes, cette approche favorise l'adoption de pratiques innovantes, qu'il s'agisse de nouvelles stratégies pédagogiques ou de formes d'apprentissage plus personnalisées (Phillips et al., 2023).

Le leadership « invitational » comme climat relationnel

Le leadership « invitational » constitue une approche spécifique du leadership, bien qu'il partage plusieurs caractéristiques avec d'autres modèles de leadership (Asbill & Gonzalez, 2022). Il repose sur les valeurs de bienveillance, de confiance, de respect, d'optimisme et d'intentionnalité (Purkey & Novak, 2015 ; Asbill & Gonzalez, 2022). Le terme « invitational » provient du latin « invitare », qui signifie « offrir quelque chose de bénéfique à considérer » (Purkey & Stanley, 1991 ; Purkey & Novak, 2015). Le leadership « invitational » s'appuie sur une vision profondément humaniste des relations éducatives. Selon la théorie invitationnelle, chaque individu possède une valeur intrinsèque, des capacités de développement et le droit de faire ses propres choix (Purkey & Stanley, 1991 ; Purkey, 1992). Les relations humaines occupent une place centrale et le développement des personnes constitue la finalité essentielle du leadership (Asbill & Gonzalez, 2022).

Dans le contexte scolaire, les chefs d'établissement jouent un rôle déterminant dans la création d'un climat positif favorisant la réussite des élèves (Legros & Ryan 2015) ainsi que la satisfaction professionnelle des enseignants (Egley, 2003). Lorsqu'ils adoptent intentionnellement les principes du leadership « invitational », ils favorisent une école accueillante non seulement pour les enseignants et les élèves, mais également pour l'ensemble des personnes qui y évoluent (Asbill & Gonzalez, 2022). Les leaders « invitationnels » créent délibérément un environnement fondé sur le respect et l'attention portée aux autres, tant sur le plan personnel que professionnel (Purkey, 1992 ; Shaw et al., 2013 ; Younis, 2022). Cette approche encourage l'inclusion, la participation active et le développement d'un climat scolaire porteur de sens (Asbill & Gonzalez, 2022 ; Legros & Ryan, 2015).

Le leadership « invitational » attribue également un rôle essentiel aux enseignants. Ceux-ci contribuent à construire la réalité de la classe (Purkey & Stanley 1991), et leurs pratiques professionnelles sont étroitement liées à leur identité personnelle. Cette perspective rappelle également que chaque communauté scolaire possède des caractéristiques propres (Legros & Ryan,

2015) et que les règles institutionnelles ne répondent pas toujours aux besoins réels des enseignants et des élèves (Purkey & Stanley, 1991).

Le leadership « invitational » favorise la motivation des enseignants grâce à la création d'un climat scolaire positif (Legros & Ryan, 2015 ; Asbill & Gonzalez, 2022). Dans le domaine de l'éducation, il encourage la collaboration, la considération et le respect des personnes (Egley, 2003 ; Shaw et al., 2013), en reconnaissant que la qualité des interactions humaines constitue un élément essentiel des environnements éducatifs (Asbill & Gonzalez, 2022). Les élèves apprennent davantage lorsqu'ils se perçoivent comme des personnes capables, responsables et dignes de valeur, grâce au soutien et à la bienveillance de leurs enseignants (Purkey & Stanley, 1991 ; Purkey, 1992). Ainsi, l'objectif du leadership « invitational » est de créer des écoles accueillantes et bienveillantes, où les conditions relationnelles favorisent la réussite de tous (Egley, 2003 ; Asbill & Gonzalez, 2022).

Le leadership enseignant comme ressource organisationnelle

Si le leadership est traditionnellement associé à la direction de l'établissement, il doit également être assumé par les enseignants (Katzenmeyer & Moller, 2011 ; Helterbran, 2016). Le leadership ne résulte pas uniquement d'une position hiérarchique, mais des interactions entre les personnes et les situations qu'elles rencontrent au sein de l'école (Helterbran, 2016). Comme le rappelle Goleman (2016, p. 51), « Aucun leader n'est une île ». Le leadership apparaît ainsi comme le produit de dynamiques relationnelles et interpersonnelles (Harris, 2005).

Le leadership enseignant place l'apprentissage au cœur de l'organisation scolaire (Bush & Glover, 2014). Les enseignants sont des catalyseurs du changement (Li & Liu, 2020) et exercent leur leadership aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe (Adams et al., 2018). La classe constitue leur principal espace d'action (Bush, 2021), mais leur influence dépasse largement les frontières de celle-ci. Les enseignants leaders construisent des communautés professionnelles d'apprentissage, soutiennent leurs collègues et contribuent au développement de l'établissement (Katzenmeyer & Moller, 2011). Ils identifient les besoins d'amélioration, motivent leurs collègues à faire mieux et participent à la diffusion d'une vision commune (Katzenmeyer & Moller, 2011 ; Helterbran, 2016 ; Chan, 2019).

Le leadership enseignant améliore les apprentissages des élèves, la performance de la classe et la culture scolaire (Harris, 2003 ; Harris, 2005 ; Pounder, 2005 ; Valerio, 2012 ; Li & Liu, 2020 ; Chan, 2019 ; Kilag et al., 2024). Les enseignants qui exercent un leadership fondé sur la confiance, le soutien et le respect croient au potentiel des élèves (Khoudri, 2024), créent des environnements d'apprentissage favorables (Valerio, 2012) et prennent des décisions proches des réalités de la classe, avec un impact direct sur les résultats des élèves (Chan, 2019). L'apprentissage devient plus efficace lorsqu'il est relié aux dimensions émotionnelles, sociales et morales de l'expérience humaine (Immordino-Yang & Damasio, 2007), les interactions sociales constituant un moteur essentiel de l'apprentissage (De Felice et al., 2022).

Le développement du leadership enseignant dépend du contexte organisationnel. Les enseignants sont davantage engagés lorsqu'ils participent aux décisions (Tschannen-Moran, 2001), lorsqu'ils partagent la vision de leur établissement et se sentent soutenus par leur direction (Kilinç, 2014). Les réformes sont souvent imposées de l'extérieur, alors que le leadership émerge de l'intérieur des écoles (Helterbran, 2016). Le « géant dormant » du leadership enseignant peut être réveillé lorsque les établissements reconnaissent et valorisent réellement cette forme de leadership (Katzenmeyer & Moller, 2011, p. 4).

Le leadership enseignant exige une capacité permanente d'adaptation. Les enseignants doivent être capables d'interpréter chaque situation, de s'ajuster au contexte culturel de leur classe et de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves (Pintrich, 2003 ; Bush & Glover, 2014 ; Aliyeva & Zahid, 2018). Ils doivent également savoir accompagner le changement (Chan, 2019), mobiliser l'intelligence émotionnelle pour faire face aux réformes (Issah, 2018) et développer des relations authentiques avec les élèves et leurs collègues (Colignon et al., 2024). Cette dimension fait du

leadership une ressource organisationnelle permettant à l'école de renforcer sa capacité d'apprentissage, d'innovation et d'adaptation.

2. Méthodologie

Cette recherche adopte une approche quantitative, fondée sur une enquête par questionnaire visant à analyser la perception du leadership enseignant en tant que ressource organisationnelle dans les établissements scolaires. L'instrument de collecte des données est un questionnaire composé de 16 affirmations, évaluées à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points (1 = « Pas du tout vrai » ; 5 = « Tout à fait vrai »). Les items ont été construits à partir de la littérature consacrée au leadership transformationnel, au leadership distribué et au leadership « invitational », ainsi qu'aux travaux portant sur le leadership enseignant et l'adaptation organisationnelle des établissements scolaires. Le questionnaire est structuré autour de quatre dimensions : le leadership transformationnel (items 1-4); le leadership distribué (items 5-8); le leadership « invitational » (items 9-12); l'adaptation organisationnelle (items 13-16).

3. Résultats

Les données ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives. Les analyses portent sur les caractéristiques de l'échantillon, les moyennes des différents items, les moyennes des quatre dimensions du questionnaire ainsi que sur des comparaisons descriptives selon l'ancienneté, le niveau d'enseignement et le milieu d'exercice. Cette démarche permet d'identifier les principales tendances relatives à la perception du leadership enseignant et à son rôle dans l'adaptation organisationnelle des établissements scolaires.

L'échantillon est composé de 42 enseignants appartenant à différents niveaux d'enseignement et exerçant dans des contextes professionnels variés. Cette diversité permet d'obtenir une première image des perceptions du leadership enseignant dans plusieurs réalités scolaires. En ce qui concerne l'ancienneté, la majorité des répondants possède une expérience professionnelle importante. Plus de la moitié des enseignants (52,4 %) exercent depuis plus de 20 ans, tandis que 31,0 % ont une ancienneté comprise entre 11 et 20 ans. Les enseignants ayant moins de dix ans d'expérience représentent 16,6 % de l'échantillon. Cette répartition montre que les résultats reflètent principalement le point de vue de professionnels expérimentés, susceptibles de porter un regard approfondi sur les transformations de l'école et sur les pratiques de leadership.

Concernant le niveau d'enseignement, les enseignants du collège (35,7 %) constituent le groupe le plus représenté, suivis par ceux du lycée (31,0 %) et de l'enseignement primaire (23,8 %). Les enseignants de l'enseignement préscolaire (9,5 %) sont moins nombreux. Cette distribution permet d'examiner le leadership enseignant dans plusieurs contextes éducatifs, tout en accordant une place importante aux établissements du primaire et du secondaire.

L'échantillon présente une répartition parfaitement équilibrée selon le milieu d'exercice, avec 21 enseignants travaillant en milieu urbain (50 %) et 21 en milieu rural (50 %). Cette répartition réduit le risque d'un déséquilibre lié au contexte géographique et permet d'aborder le leadership enseignant dans deux réalités organisationnelles différentes.

Les caractéristiques de l'échantillon offrent une diversité suffisante pour réaliser une analyse exploratoire du leadership enseignant comme ressource organisationnelle. Bien que la taille de l'échantillon ne permette pas une généralisation des résultats, elle fournit des indications pertinentes sur les perceptions des enseignants et ouvre des perspectives pour des recherches portant sur des populations plus importantes.

Le Tableau 1 présente une comparaison des dimensions du leadership (LT – leadership transformationnel, LD – leadership distribué, LI – leadership « invitational ») et de l'adaptation organisationnelle en fonction de l'ancienneté professionnelle.

Tableau 1 : Comparaison des dimensions selon l'échantillon

Ancienneté	LT	LD	LI	Adaptation
0-5 ans	4,50	4,19	4,13	4,44
6-10 ans	4,58	4,25	4,42	4,17
11-20 ans	4,48	4,27	4,31	4,23
Plus de 20 ans	4,50	4,18	4,33	4,14

Source : les auteurs.

Les différences entre les groupes sont relativement limitées, ce qui témoigne d'une perception globalement homogène du leadership enseignant. Les enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté obtiennent les scores les plus élevés en leadership transformationnel (M = 4,58) et en leadership « invitational » (M = 4,42), tandis que ceux ayant 11 à 20 ans d'expérience présentent la moyenne la plus élevée en leadership distribué (M = 4,27). Les enseignants débutants se distinguent par une perception particulièrement élevée de la capacité d'adaptation organisationnelle.

En revanche, les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience enregistrent des scores légèrement plus faibles sur l'ensemble des dimensions, notamment en matière d'adaptation. Ces écarts modérés suggèrent que l'ancienneté influence de manière différenciée les composantes du leadership, sans remettre en cause une structure globale relativement stable des représentations professionnelles.

Le Tableau 2 présente une comparaison des dimensions du leadership (LT – leadership transformationnel, LD – leadership distribué, LI – leadership « invitational ») et de l'adaptation organisationnelle en fonction du niveau d'enseignement.

Tableau 2 : Comparaison des dimensions selon le niveau d'enseignement

Niveau	LT	LD	LI	Adaptation
Préscolaire	4,63	4,44	4,31	4,25
Primaire	4,55	4,28	4,45	4,38
Collège	4.52	4,18	4,25	4,08
Lycée	4,40	4,13	4,27	4,17

Source : les auteurs.

Les enseignants du niveau préscolaire présentent les scores les plus élevés en leadership transformationnel (M = 4,63) et en leadership distribué (M = 4,44), ce qui suggère une forte mobilisation des dynamiques collaboratives et adaptatives dans ce milieu éducatif. Au niveau primaire, le leadership « invitational » atteint sa valeur maximale (M = 4,45), accompagné d'une perception élevée de l'adaptation organisationnelle (M = 4,38), indiquant un environnement relationnel particulièrement structurant, où les enseignants valorisent les relations basées sur la proximité relationnelle et la coopération. En revanche, le collège et le lycée présentent des moyennes légèrement plus faibles sur l'ensemble des dimensions, notamment en leadership distribué et en adaptation, ce qui peut refléter une organisation pédagogique plus fragmentée et une moindre intensité des interactions collaboratives. Globalement, ces résultats suggèrent que le niveau d'enseignement influence de manière différenciée les composantes du leadership, sans altérer une structure générale de perceptions relativement stable et cohérente.

Le Tableau 3 présente une comparaison des dimensions du leadership (LT – leadership transformationnel, LD – leadership distribué, LI – leadership « invitational ») et de l'adaptation organisationnelle en fonction du milieu d'exercice.

Tableau 3 : Comparaison des dimensions selon le milieu d'exercice

Milieu	LT	LD	LI	Adaptation
Rural	4,60	4,33	4,44	4,29
Urbain	4,40	4,10	4,18	4,11

Source : les auteurs.

Dans le milieu rural, toutes les dimensions du leadership et de l'adaptation organisationnelle présentent des scores plus élevés que dans le milieu urbain. Les enseignants exerçant en zone rurale obtiennent des moyennes supérieures en leadership transformationnel (M = 4,60) en leadership distribué (M = 4,33, et en leadership « invitational » (M = 4,44), ainsi qu'en adaptation organisationnelle (M = 4,29).

Ces résultats peuvent indiquer une plus forte interdépendance professionnelle et une dynamique relationnelle plus marquée dans les contextes ruraux, où les équipes éducatives tendent à fonctionner de manière plus cohésive. Cette proximité structurelle renforce les dynamiques de coopération, de soutien mutuel et de leadership distribué, tout en facilitant une perception plus positive des dimensions transformationnelles et « invitationales » du leadership.

À l'inverse, le milieu urbain présente des scores légèrement plus faibles sur l'ensemble des dimensions, ce qui pourrait refléter des structures organisationnelles plus complexes et une densité institutionnelle réduisant l'intensité des interactions professionnelles. Cette configuration peut réduire l'intensité des interactions quotidiennes et limiter la visibilité des dynamiques collectives de leadership, ce qui contribue à des scores légèrement plus faibles sur l'ensemble des dimensions.

Les résultats suggèrent que le milieu d'exercice constitue un facteur contextuel influençant de manière différenciée les composantes du leadership enseignant. Le contexte organisationnel apparaît comme un facteur structurant des modalités d'exercice et de perception du leadership enseignant. Les résultats indiquent aussi un niveau élevé et relativement homogène des dimensions analysées, avec une prédominance du LT (M = 4,52), suivi du LI (M = 4,32). LD (M = 4,23) et l'adaptation organisationnelle (M = 4,23) présentent des valeurs équivalentes, suggérant une structuration équilibrée mais légèrement moins marquée de la dimension organisationnelle par rapport à la dimension transformationnelle.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence une dominance du leadership centré sur la transformation pédagogique et la mobilisation des acteurs, tandis que les dimensions collaboratives et organisationnelles apparaissent stabilisées à un niveau intermédiaire. Dans le système éducatif, les pratiques de leadership reposent principalement sur la dynamique transformationnelle, tout en maintenant un niveau relativement constant de partage des responsabilités et d'adaptation contextuelle.

Conclusion

L'objectif de cette recherché est d'analyser le leadership enseignant comme une ressource organisationnelle qui permet aux établissements scolaires de faire face aux transformations actuelles. En mobilisant les perspectives du leadership transformationnel, du leadership distribué et du leadership « invitational », l'étude montre que le leadership des enseignants ne se réduit pas à une fonction individuelle ou hiérarchique, mais qu'il s'inscrit dans un ensemble de relations, d'interactions et de pratiques collectives qui contribuent au fonctionnement de l'organisation scolaire (Harris, 2003 ; Bush, 2021).

Les résultats confirment l'hypothèse de départ selon laquelle les enseignants associent le leadership à la création d'une vision commune, à la qualité du climat relationnel, à la collaboration et à la capacité d'adaptation de leur établissement. Le leadership transformationnel obtient les scores les plus élevés, soulignant l'importance de la vision, de la motivation et de l'engagement dans les écoles

en changement (Anderson, 2017 ; Heenan et al., 2024). Les dimensions du leadership « invitational » mettent en évidence le rôle central de la confiance, du respect et de la valorisation des personnes (Purkey & Novak, 2015), tandis que le leadership distribué confirme l'importance du partage des responsabilités et de la participation des enseignants au développement de l'école (Harris, 2003).

Les analyses descriptives montrent que les enseignants, quels que soient leur ancienneté, leur niveau d'enseignement ou leur milieu d'exercice, attribuent des évaluations élevées aux différentes dimensions du leadership. Les différences observées demeurent limitées, ce qui suggère que le leadership enseignant constitue une réalité partagée dans les établissements scolaires. Les scores légèrement plus faibles concernant la participation aux décisions et le soutien entre collègues indiquent que certaines dimensions de la gouvernance collaborative peuvent encore être développées.

L'amélioration des établissements scolaires dépend non seulement de l'action du chef d'établissement, mais aussi de l'engagement des enseignants dans des pratiques de leadership favorisant l'apprentissage, la coopération et l'innovation (Katzenmeyer & Moller, 2011 ; Helterbran, 2016 ; Chan, 2019). Dans un environnement éducatif caractérisé par des changements permanents, le leadership enseignant apparaît ainsi comme une ressource organisationnelle capable de renforcer la résilience, la cohésion et la capacité d'adaptation des écoles (Colignon et al., 2024 ; Dagala et al., 2024).

Cette étude présente toutefois certaines limites. La taille relativement réduite de l'échantillon invite à interpréter les résultats avec prudence et ne permet pas leur généralisation. De futures recherches pourraient s'appuyer sur des échantillons plus larges et intégrer des analyses statistiques plus approfondies afin de mieux comprendre les relations entre les différentes formes de leadership et la performance organisationnelle des établissements scolaires.

Le leadership enseignant représente aujourd'hui une ressource stratégique pour les organisations éducatives. Plus qu'un ensemble de compétences individuelles, il constitue une dynamique relationnelle qui mobilise les enseignants autour d'une vision commune, favorise des environnements de confiance et contribue à la capacité des écoles d'apprendre et d'innover.

Bibliographie

1. Adams, D., Samat, S.N.A., & Samah, H.A. (2018). Teacher Leadership: Going Beyond Classroom. *International Online Journal of Education Leadership,* 2(1), 1-3. DOI : 10.22452/iojel.vol2no1.1
2. Alainati, S.J., Almonawer, N.S., & Al-Hammad, F.A. (2023). Transformational Leadership in Education: Review of Literature. *The International Journal of Business & Management*, 11(2), 73-88. DOI: 10.24940/theijbm/2023/v11/i2/BM2302-016
3. Aliyeva, S.G., & Zahid, M.R. (2018). The effects of motivation in the classroom. *Web of Scholar*, 2(20), 78-81. Accessible à l'adresse : https://www.academia.edu/37807992/THE_EFFECTS_OF_MOTIVATION_IN_THE_CLASSROOM
4. Anderson, M. (2017). Transformational Leadership in Education: A Review of Existing Literature. *International Social Science Review*, *93*(1), 1–13. Accessible à l'adresse : https://www.jstor.org/stable/90012919
5. Aris, R.F.R. (2021). Teacher Leadership: A Literature Review. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 11(4), 44-51. DOI :10.37134/jcit.vol11.4.2021
6. Asbill, K., & Gonzalez, M. L. (2022). Invitational leadership: Teacher perceptions of inviting principal practices. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 7(1), 14- 27. DOI : https://doi.org/10.26522/jitp.v7i1.3841
7. Bass, B.M. (1990). From Transactional to Transformational leadership: Learning to Share the Vision. Accessible à l'adresse : https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c803d21b3367a960ab570009dc572e73df1fff84.
8. Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112–121. Accessible à l'adresse : http://www.jstor.org/stable/40862298
9. Bush, T. (2021). *Leadership and educational management.* (2nd Edition). Iaşi : Polirom.
10. Chan, J.W. (2019). Role of Teacher Leadership in School Development. *Research Journal of Education*

and Review, 7(6), 074-076. Accessible à l'adresse : https://old.meritresearchjournals.org/er/content/2019/June/Chan024.pdf

11. Colignon, A., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2024). La rétention dans les écoles urbaines en contexte défavorisé : une étude qualitative sur la resilience des personnes nouvellement enseignantes. *Éducation et francophonie*, 52(2). https://doi.org/10.7202/1115419ar
12. Covey, S. (2007). The Transformational Leadership Report.
13. Accessible à l'adresse : https://iweday.web.unc.edu/wp-content/uploads/sites/9219/2015/03/TransformationalLeadershipReport.pdf.
14. Dagala, F.G., Kilag, O.K.T., Unuabia, R.P., & Arcillo, M.T. (2024). The Crucial Role of Educational Leaders in Optimizing School Efficiency. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence*, 1(2), 368-374. Accessible à l'adresse : https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/357
15. Danielson, C. (2007). The Many Faces of Leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19. Accessible à l'adresse : https://www.semanticscholar.org/paper/The-Many-Faces-of-Leadership.-Danielson/dd1c2af17856fe79c6eaaf918c70f49e9c95508c
16. De Felice, S., Hamilton, A. F. C., Ponari, M., & Vigliocco, G. (2023). Learning *from* others is good, *with* others is better: the role of social interaction in human acquisition of new knowledge. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 378(1870), 20210357. https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0357
17. Egley, R. (2003). Invitational Leadership: Does It Make a Difference? *Journal of Invitational Theory and Practice*, 9, 57-70. DOI : https://doi.org/10.26522/jitp.v9i.3826
18. EL Mahzani, H., El Allali, R. & El Ganich, S. (2025). Le leadership transformationnel en éducation : Regards croisés des enseignants et des responsables d'établissements scolaires. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics – IJAFAME*, 6(12), 631-651. Accessible à l'adresse : https://ijafame.org/index.php/ijafame/article/view/2196
19. Fitzgerald, T., & Gunter, H.M. (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 331-340. Accessible à l'adresse:
20. Goleman, D. (2016). Leadership: The Power of Emotional Intelligence. Selected Writings. Curtea Veche, Bucureşti.
21. Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social Intelligence and the Biology of Leadership. *Harvard Business Review*. Accessible à l'adresse : https://www.integraorg.com/wp-content/uploads/2014/04/Inteligencia-Social-y-Biologia-de-un-Lider.pdf.
22. Harris, A. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading? Educational Management Administration & Leadership, 32(1), 11-24. DOI :10.1177/089202060301600504
23. Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor? Leadership and Policy in Schools, 4(3), 201–219. https://doi.org/10.1080/15700760500244777
24. Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *The National College for School Leadership*, 6(9), 1-12. Accessible à l'adresse : https://eprints.gla.ac.uk/75099/1/75099.pdf
25. Heenan, W.I., Lafferty, N., & McNamara, P.M. (2024). Enactment of Transformational School Leadership - Insights from Primary School and System Leaders. *Educ. Sci.*, 14(557), 1-38. https://doi.org/10.3390/educsci14060557.
26. Helterbran, V.R. (2016). CHAPTER 12: Teacher Leadership: Overcoming "I am just a teacher" Syndrome. Counterpoints. *Teacher Leadership: The "New" Foundation of Teacher Education: A Reader: Revised Edition*, Vol. 466, 114-120. Accessible à l'adresse : https://eric.ed.gov/?id=EJ930607
27. Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and Validation of Scores on the Distributed Leadership Inventory. Educational and Psychological Measurement - EDUC PSYCHOL MEAS, 69. 1013-1034. DOI :10.1177/0013164409344490
28. Immordino-Yang, & M.A., Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind Brain and Education*, 1(1), 3-10. DOI :10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
29. Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2011). Chapter one: Understanding Teacher Leadership. *Counterpoints, Teacher Leadership: The "New" Foundation of Teacher Education – A READER.* Vol. 408, 3-21. Accessible à l'adresse : https://www.jstor.org/stable/42981262
30. Khoudri, I. (2024). Assessing the influence of teacher leadership styles on motivation and academic outcomes among secondary school students. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 3(2), 214-227. DOI

: https://doi.org/10.56916/ejip.v3i2.676
31. Kilag, O.K.T., Malbas, M.H., Nengasca, M.K.S., Longakit L.J.H., Celin, L.C., Pasigui, R., & Valenzona, M.A.V.N. (2024). Transformation Leadership and Educational Innovation. *European Journal of Higher Education and Academic Advancement*, 1(2), 103-109. DOI :10.61796/ejheaa.v1i2.107
32. Labelle, J., & Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. Éducation et francophonie, 46(1), 179–206. https://doi.org/10.7202/1047142ar
33. Le Saget, M. (1999). *Le manager intuitif : une nouvelle force.* Bucureşti: Editura Economică.
34. Legros, I., & Ryan, T.G. (2015). Principal traits and school climate: Is the Invitational Education Leadership Model the right choice? *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 14-19. Accessible à l'adresse : https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.265331954942365
35. Jobir, T. (2025). Transformational Leadership Practices and Their Impact on Academic Performance of Students with Diverse Disabilities in TVET Institutions: A Systematic Review. American Journal of Education and Information Technology. 9. 25-32. DOI : 10.11648/j.ajeit.20250901.14
36. Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38. 112-129. DOI :10.1108/09578230010320064
37. Li, L. & Liu, Y. (2020). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42, 1-19. DOI :10.1080/02188791.2020.1806036
38. Phillips, D., Stewart-Fox, T., Phillips, S., Griffith, M., & Bhojedat, J. (2023). Distributed Leadership in Education: A Systematic Review of its Role in Fostering Innovative Practices and Enhancing School Performance. *International Journal of Science and Research* (IJSR), 12(7), 2083-2089. DOI: https://dx.doi.org/10.21275/SR231128014118
39. Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667
40. Pounder, J. (2005). Transformational classroom leadership: developing the teacher leadership notion. *Hong Kong Institute of Business Studies Working Paper Series*. Paper 42, 1-16. Accessible à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/254613033_Transformational_classroom_leadership_developing_the_teacher_leadership_notion
41. Price, H. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly.* 48(1), 39-85. DOI : 10.1177/0013161X11417126
42. Purkey, W.W. (1992). An Introduction To Invitational Theory. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 1(1), 5-16. Accessible à l'adresse : https://journals.library.brocku.ca/index.php/jitp/article/view/3724
43. Purkey, W.W., & Novak, J.M. (2015). An Introduction to Invitational Theory. *Journal of Invitational Theory and Practice.* Accessible à l'adresse : https://www.educationtoday.com.au/_images/articles/pdf/article-pdf-5350.pdf.
44. Purkey, W.W., & Stanley, P.H. (1991). Invitational Teaching, Learning, and Living. Accessible à l'adresse : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340689.pdf.
45. Rafferty, A., & Griffin, Mark. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15. 329-354. DOI : 10.1016/j.leaqua.2004.02.009
46. Robinson, V.M.J. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12(1), 62-75. Accessible à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/228343839_Putting_education_back_into_educational_leadership
47. Sasan, J.M.V., Escultor, G.R., & Larsari, V.N. (2023). The Impact of Transformational Leadership on School Culture. *International Journal of Social Service and Research*, 3(8), 1899-1907. DOI : 10.46799/ijssr.v3i8.334
48. Shaw, D.S., Siege, B.L., & Schoenlein, A. (2013). The Basic Tenets of Invitational Theory and Practice: An Invitational Glossary. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 19, 30-42. DOI : 10.26522/jitp.v19i.3740
49. Soares, L. (2020). Awakening Teacher Leaders: A new paradigm in Education for School and Student Success. *PUPIL : International Journal of Teaching, Education and Learning*, 4(2), 96-106. DOI: 10.20319/pijtel.2020.42.96106.

50. Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331. DOI : 10.1108/EUM0000000005493
51. Tucaliuc, M., Raţiu, L., Curşeu, P., & Muntean, A. (2025). The Bright and Dark Sides of Distributed Leadership in Schools: A Joint Structural and Functional Perspective on Distributed Leadership, Work Performance and Job Satisfaction. *Education Sciences*, 15. 481, 1-14. DOI : 10.3390/educsci15040481
52. Valerio, K.M.V. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 2(1), 30-35. Accessible à l'adresse : https://ro.uow.edu.au/ndownloader/files/50423370
53. Yang, Y. (2013). Principals' Transformational Leadership in School Improvement. *Journal of Academic Administration in Higher Education.* Accessible à l'adresse : https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140974.pdf.
54. Younis, M.C.Z. (2022). Relating Principals' Invitational Leadership to Teacher Job Satisfaction and Principal Effectiveness in High-Poverty Rural Elementary Schools. *JAEPR*, 7(1), 1-23. Accessible à l'adresse : https://journals.charlotte.edu/jaepr/article/view/1421/1242