

Examen des relations entre le leadership scolaire et la rétention du personnel enseignant : une revue de la littérature

Pour citer cet article :

SECTION RÉSERVÉE AUX ÉDITEUR·TRICES

Résumé

Ces dernières années, la question de la pénurie d'enseignant·e·s a suscité une attention croissante. Il semble y avoir un accord général sur la nécessité de mettre en œuvre des mesures pour résoudre cette préoccupation pressante (Sirois et al., 2023). Cette revue systématique d'articles empiriques quantitatifs vise à identifier les relations possibles entre le leadership de la direction et la rétention des enseignant·e·s. Partant de la question « Quelle est la relation entre le leadership scolaire et la rétention des enseignant·e·s ? », cette revue menée en 2023, composée de 15 articles scientifiques, a démontré que le leadership scolaire peut contribuer à la rétention des enseignant·e·s. Plus précisément, les styles de leadership transformationnel, démocratique et éthique auraient un impact positif sur la rétention des enseignant·e·s, tandis que le leadership laisser-faire exercerait une influence plus négative. En ce qui concerne la relation entre le style de leadership transactionnel et la rétention des enseignant·e·s, les résultats sont mitigés. Les implications théoriques et pratiques de ces résultats seront présentées et discutées.

Mots-clés

Leadership, direction, enseignant·e·s, rétention, attrition, roulement

Summary

In recent years, the issue of teacher shortages has garnered increased attention. There seems to be a widespread agreement on the necessity of implementing measures to address this pressing concern (Sirois et al., 2023). This systematic review of quantitative empirical articles aims to identify possible relationships between leadership and teacher retention. Starting from the question, "What is the relationship between

principal leadership and teacher retention?", this review conducted in 2023, composed of 15 scientific articles, demonstrated that school leadership can contribute to teacher retention. Specifically, transformational, democratic, and ethical leadership styles would positively impact teacher retention, while laissez-faire leadership would have a more negative influence. As for the relationship between transactional leadership style and teacher retention, the results are mixed. The implications of these results will be presented and discussed.

Keywords

Leadership; Principal; Teacher.s; Retention; Attrition; Turnover



Introduction

Ces dernières années, la question de la pénurie d'enseignant·e·s a suscité une attention croissante. Il semble y avoir un accord général sur la nécessité de mettre en œuvre des mesures pour résoudre cette préoccupation pressante (Sirois et al., 2023).

Dans un monde idéal, les enseignant·e·s qualifié·e·s resteraient dans la même école d'une année à l'autre. Cependant, la réalité de la rétention des enseignant·e·s au sein du Canada est très différente, et ces dernières années, la situation dans la province de Québec s'est considérablement détériorée, obligeant les autorités scolaires à embaucher des dizaines de milliers de personnes sans qualifications officiellement reconnues par le ministère de l'Éducation (Lajoie, 2023). Au cours de la dernière décennie, une augmentation importante du nombre d'enseignant·e·s non qualifié·e·s, atteignant 30 466, a été enregistrée; ce groupe constitue désormais 25 % du personnel enseignant, mettant en évidence la pénurie d'enseignant·e·s qualifié·e·s (Harnois et Sirois, 2022). Kamanzi et al. (2015), s'appuyant sur des données d'une étude canadienne menée en 2006, rapportent qu'une proportion importante d'enseignant·e·s (26 %) envisagent souvent de quitter la profession. Certes, un certain niveau de mobilité est attendu, mais les écoles avec des taux élevés de roulement d'enseignant·e·s souffrent davantage de problèmes organisationnels (Kutsyuruba et al., 2014; See et al., 2020). Certaines études ont montré que le leadership scolaire aurait plus d'influence que les caractéristiques environnementales sur la rétention des enseignant·e·s (Greenlee et Brown, 2009; Player et al., 2017).

La rétention des enseignant·e·s est un sujet complexe qui a suscité un intérêt considérable parmi les chercheur·e·s en éducation (Ingersoll, 2001; Van der Vyver et al., 2020). Le maintien des enseignant·e·s dans leur poste est essentiel pour assurer la continuité et la qualité de l'enseignement (Dicke et al., 2020). Des études montrent que les enseignant·e·s qui demeurent dans la même école développent des relations de plus grande qualité avec leurs élèves, ce qui peut favoriser leur réussite scolaire (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019; Guin, 2004). De plus, une faible rétention des enseignant·e·s peut entraîner des coûts élevés pour les écoles et les centres de services scolaires, en raison des coûts associés au recrutement et à la formation de nouveaux enseignant·e·s (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019).

Par ailleurs, les facteurs influençant la rétention des enseignant·e·s sont variés et incluent des éléments de nature individuelle, organisationnelle et contextuelle. Par exemple, les enseignant·e·s qui perçoivent un soutien adéquat de la part de leur direction sont plus susceptibles de rester dans leur poste (Smith et Ingersoll, 2004). Ce soutien peut inclure des opportunités de développement professionnel, un mentorat efficace et des conditions de travail favorables (Johnson, 2022).

Un autre facteur clé dans la rétention des enseignant·e·s est le climat scolaire (Darling-Hammond et DePaoli, 2020). Un environnement de travail positif, caractérisé par un soutien mutuel entre collègues, des relations respectueuses et une communication ouverte, peuvent encourager les enseignant·e·s à demeurer au sein de leur école (Kraft et al., 2016). En revanche, un climat de travail toxique, marqué par des conflits, un manque de soutien et un isolement professionnel, peuvent pousser les enseignant·e·s à quitter la profession (Skaalvik et Skaalvik, 2011).

La charge de travail et les conditions de travail sont également des facteurs déterminants pour la santé psychologique des enseignants (Heffernan et al., 2022). Les enseignant·e·s qui sont surchargé·e·s de travail et qui subissent des pressions constantes peuvent éprouver un épuisement professionnel, ce qui augmente leur probabilité de quitter la profession (Skaalvik et Skaalvik, 2020).

Les politiques éducatives et les réformes peuvent aussi avoir un impact significatif sur la rétention des enseignant·e·s (Perryman et Calvert, 2020). Des politiques qui reconnaissent et valorisent le travail des enseignant·e·s, qui offrent des opportunités de progression de carrière et qui assurent des salaires compétitifs, peuvent favoriser la rétention (Darling-Hammond, 2003). À l'inverse, des politiques qui favorisent la bureaucratie, imposent des évaluations excessives et réduisent l'autonomie des enseignant·e·s peuvent contribuer à une augmentation des taux d'attrition (Santoro, 2011).

Enfin, les facteurs personnels et familiaux ne doivent pas être sous-estimés (Heffernan et al., 2022). Les enseignant·e·s, comme tous les professionnels, équilibrent leur carrière avec leurs responsabilités personnelles et familiales. Les écoles qui offrent des horaires flexibles, des congés parentaux et des politiques de conciliation travail-famille peuvent aider à retenir les enseignant·e·s en poste (Borman et Dowling, 2008; Heffernan et al., 2022).

En complément à tous ces facteurs, la recherche indique que le leadership positif de la direction joue un rôle important pour la santé psychologique des enseignants (Cann et al., 2020). Pourtant, l'influence du leadership de la direction auprès de la rétention du personnel et ses liens avec la santé psychologique commence à peine à être davantage étudiée dans la littérature (Cann et al., 2020; Price, 2021).

Cette revue systématique d'articles scientifiques avec une conception quantitative vise à identifier les relations possibles entre le leadership de la direction et la rétention des enseignant·e·s en répondant à la question « Quelle est la relation entre le leadership scolaire et la rétention des enseignant·e·s ? ».

Cadre théorique

Six styles de leadership principaux ont émergé de cette revue : de soutien, démocratique, éthique, transformationnel, transactionnel et laissez-faire. Premièrement, le leadership de soutien privilégie le bien-être tout en optimisant le climat organisationnel (Schermerhorn, 2010). Deuxièmement, Woods (2017) affirme que le style démocratique permet aux différents acteurs de l'école d'être « cocréateurs de leur environnement, ce qui leur permet à leur tour d'apprendre davantage et de développer une meilleure sensibilité éthique » [traduction libre] (p.1). Troisièmement, selon Langlois (2019), le leadership éthique fait appel au jugement professionnel du leader, agissant de manière responsable, entre autres, sur la justice. Quatrièmement, le cadre théorique du leadership transformationnel repose sur la capacité du leader à favoriser l'engagement des employés et un sentiment d'appartenance, transcendant leurs intérêts individuels pour le bien commun de l'organisation (Bass et Avolio, 1994). Cinquièmement, la théorie de Burns (1979) définit le leadership transactionnel davantage comme un système d'échange où chacun est responsable de ses propres actions. Enfin, sixièmement, le style laissez-faire est défini par Nawaz et Khan (2016) comme un leadership dans lequel le leader évite, voire fuit, la plupart des situations organisationnelles.

Bien que la rétention se réfère à la proportion d'enseignant·e·s qui demeurent et continuent d'enseigner dans la même école après un an (Ingersoll, 2001), les chercheurs parlent souvent de « démission » ou d'« attrition » (Darling-Hamond, 2003; Guarino et al., 2006). Ces termes concernent un mouvement d'enseignant·e·s qualifié·e·s qui changent de profession au-delà des cinq premières années de leur carrière (Ingersoll et Smith, 2003). Le concept de rétention est donc étudié à travers trois pôles : 1. rester/persister dans la profession, 2. changer d'école, ou 3. quitter/abandonner la profession.

Méthodologie

Dans le cadre de cette étude, notre revue systématique de la littérature s'est concentrée sur des études menées de 2009 à 2023 examinant la relation entre le leadership scolaire et la rétention des enseignant.es. Cette période couvrant une quinzaine d'années offre une perspective suffisamment large pour capturer l'évolution et les tendances majeures dans le domaine du leadership scolaire. Les quatre bases de données suivantes ont été consultées : ERIC, *PsycINFO*, *Education Source* (EBSCO) et *Google Scholar*. Au total, 171 articles ont été identifiés. Parmi eux, 33 ont été exclus en raison de leur année de publication (avant 2009), et 105 ont été exclus, car ils n'étaient pas évalués par des pairs. Enfin, seuls 15 articles empiriques avec des conceptions quantitatives pertinentes pour le sujet de cette revue ont été retenus. Les mots-clés utilisés étaient : « leadership », « direction », « enseignant·e·s », « rétention » et « attrition ».

Résultats

Importance du leadership et du développement professionnel

Tout d'abord, soulignons que l'étude de Player et al. (2017) a sondé 3 000 enseignant·e·s travaillant dans des milieux défavorisés pour mieux comprendre comment le leadership scolaire est associé à leur persévérance au travail. À travers une analyse de régression logistique multinomiale, il a été observé que des niveaux élevés de leadership sont liés à une rétention accrue ($R^2 = 0,746$, $p < 0,01$). Ensuite, dans la recherche de Greenlee et Brown (2009), 97 enseignant·e·s travaillant dans des contextes défavorisés ayant répondu au questionnaire « *Florida Principal Leadership Standard* » (*Florida Department of Education*, 2005) ont indiqué que la création d'une culture positive (41%), l'établissement de conditions favorisant l'excellence éducative (37%), la démonstration d'intégrité basée sur des principes pédagogiques (19%), et la promotion de la collaboration (19%) contribuent à leur rétention.

De plus, Jacob et al. (2015) ont rapporté que les leaders scolaires participant à un programme de développement professionnel sur le leadership étaient plus susceptibles de rester en poste, réduisant ainsi la probabilité que les enseignant·e·s quittent leurs écoles ($\beta = -0,05$, $p < 0,05$). Cette étude a été menée au Michigan, impliquant 122 directions d'école et 1 764 enseignants utilisant le questionnaire « *McREL Principal's Responsibilities* », qui s'inspire des 21 responsabilités d'un leader de Marzano et al. (2001).

Les différents styles de leadership et leurs relations avec la rétention des enseignant·e·s seront présentés dans les paragraphes suivants.

Leadership de soutien

Quatre études portant sur le leadership de soutien et ses relations avec la rétention des enseignant·e·s ont été recensées.

Ertürk (2021) a étudié la relation entre le leadership de soutien des directions d'école et le niveau de satisfaction de 400 enseignants du primaire en Turquie. Les instruments de mesure utilisés étaient l'échelle de soutien de la direction (Litrell, 1992), l'échelle de satisfaction de l'enseignement (Ho et al., 2006), et le questionnaire sur le bien-être subjectif des enseignant·e·s (Renshaw et al., 2015). Les résultats ont démontré une relation significative et positive entre le soutien informationnel de la direction de l'école et la satisfaction au travail des enseignant·e·s ($r = 0,702, p < 0,01$). De plus, il y avait une corrélation significative et positive entre le soutien général de la direction de l'école et le bien-être subjectif des enseignant·e·s ($r = 0,714, p < 0,01$). Le soutien fourni par les leaders scolaires a eu un impact significatif sur la satisfaction au travail et le bien-être des enseignant·e·s, les encourageant à rester plus longtemps dans leur organisation et réduisant leur intention de partir (Shalley et al., 2000).

Dans une étude longitudinale impliquant 1 990 enseignants américains et utilisant le questionnaire *Schools and Staffing Survey* (SASS) Kim (2019) a affirmé que le facteur le plus crucial pour retenir les nouveaux enseignants est un leadership de soutien concernant la gestion des comportements difficiles des élèves. La variable indépendante « leadership de soutien pour les comportements difficiles des élèves » a montré la relation la plus forte avec la variable dépendante « intention de rester dans l'école » parmi les enseignant·e·s ($r = 0,80, p \leq 0,001$).

La recherche de Price (2021), basée sur des données de l'enquête « *School Staff Network and School Community Survey* » (SSNSCS) impliquant 300 enseignants et 13 directions d'école aux États-Unis, démontre l'importance du rôle du leadership scolaire dans le développement et le maintien de l'engagement des enseignant·e·s, s'appuyant sur la théorie de la cohésion relationnelle de Lawler et Yoon (1996). Cet engagement est fortement lié à la rétention des enseignant·e·s (Price, 2021). Lorsque les enseignant·e·s perçoivent des niveaux plus élevés de confiance dans le leadership de leur école, leur niveau d'engagement augmente au cours de l'année. Dans la modélisation à plusieurs niveaux, la relation entre « confiance » et « engagement » s'est révélée significative ($\beta = 0,098, p < 0,01$).

Enfin, Matthews et al. (2022) ont enquêté 1 137 enseignant·e·s américain·e·s du primaire et du secondaire sur les éléments du leadership scolaire qui ont contribué à leur rétention pendant la pandémie de la COVID-19. Les comportements associés à un style de leadership chaleureux, caractérisé par l'empathie, ont eu un effet faible et indirect sur les intentions de rotation des enseignants ($\gamma = -0,04, p = 0,001, \text{ÉT} = 0,012$). En revanche, un meilleur équilibre entre travail et famille, encouragé par le leadership scolaire, a eu un effet plus significatif sur le taux de roulement des enseignant·e·s ($\gamma = -0,23, p = 0,018, \text{ÉT} = 0,098$). L'échelle « *Single-Item Measures in Organizational Research* » de Fisher et al. (2016) a été utilisée dans cette étude.

Leadership démocratique et éthique

Trois études portant sur le leadership démocratique et une étude sur le leadership éthique et leurs relations avec la rétention des enseignant·e·s ont été recensées.

Shepherd-Jones et al. (2018) ont démontré que le style de leadership démocratique des directions d'école influence la motivation et la rétention des enseignant·e·s. Pour leur recherche, 136 enseignant·e·s du primaire et du secondaire dans le sud-est des États-Unis ont été interrogés à l'aide du questionnaire adapté de Northouse (2012) sur les « Styles de Leadership ». À travers une analyse de variance univariée (ANOVA), les résultats ont indiqué que la perception du leadership démocratique avait un effet significatif sur l'autonomie des enseignant·e·s ($F(2,133) = 38,547, p < 0,001$), ainsi que sur leur sentiment d'appartenance ($F(2,133) = 12,103, p < 0,001$), et leur efficacité personnelle ($F(2,133) = 3,547, p = 0,032$).

Urick (2020) s'est concentré sur le type de leadership qui encourage les enseignant·e·s à rester dans la profession. Utilisant des données de l'enquête sur les écoles et le personnel enseignant (SASS), l'étude a analysé les réponses de 35 560 enseignant·e·s de 7 310 écoles publiques aux États-Unis. Les résultats d'une régression logistique multinomiale ont montré que par rapport à d'autres types de leadership que les enseignant·e·s percevant un leadership

démocratique limitée de la part de leurs directions étaient plus susceptibles de quitter leur école ($R^2 = 1,64, p \leq 0,001$). Yalçınkaya et al. (2021) ont obtenu des résultats similaires en mesurant la relation entre les styles de leadership scolaire et le niveau de motivation parmi 406 enseignant·e·s du secondaire en Turquie. Le style de leadership démocratique avait une corrélation forte et positive avec la motivation des enseignant·e·s tant sur le plan personnel ($r = 0,538, p < 0,001$) que sur le plan organisationnel ($r = 0,813, p < 0,001$). « *The Leadership Styles Scale* » (Kılıç et Yılmaz, 2019) et « *The Teacher Motivation Scale* » (Kılıç et Yılmaz, 2019) étaient les deux instruments utilisés pour collecter les données.

Après avoir interrogé 402 enseignant·e·s du système scolaire public à Istanbul, Özgenel et Aksu (2020) ont démontré une relation forte et positive entre la perception par les enseignant·e·s du leadership éthique des directions d'école et la santé de leur organisation ($r = 0,792, p < 0,01$). Cette perception a contribué à la rétention des enseignant·e·s. Les outils de mesure utilisés dans cette étude étaient l'« *Ethical Leadership Scale* » (Brown et al., 2005) et l'« *Organizational Health Scale* » (Lyden et Klingele, 2000).

Leadership transformationnel, transactionnel et laissez-faire

Deux études portant sur le leadership transformationnel, transactionnel et laissez-faire et leurs relations avec la rétention des enseignant·e·s ont été recensées.

Van der Vyver et al. (2020) ont mesuré les comportements associés aux styles de leadership transformationnel, transactionnel et laissez-faire parmi les directions d'école en relation avec la rétention des enseignant·e·s. L'étude a impliqué 400 participants de 20 écoles en Afrique du Sud. Les deux variables ont été mesurées à l'aide du questionnaire « *Multifactor Leadership* » (Avolio et Bass, 2004) et de l'« *Institute of Work Psychology (IWP) Multi-Affect Indicator* » (Warr, 1990).

Les résultats ont montré une relation forte et positive ($r = 0,608, p < 0,01$) entre la perception par les enseignant·e·s des comportements de leadership transformationnel et leur bien-être émotionnel. La relation entre les comportements de leadership transactionnel et le bien-être des enseignant·e·s était d'intensité modérée ($r = 0,349, p < 0,01$). Cependant, le style de leadership laissez-faire avait un impact négatif sur le bien-être des enseignant·e·s ($r = -0,439, p < 0,01$). Yalçınkaya et al. (2021) ont abouti à une conclusion similaire concernant la motivation : le leadership laissez-faire avait une faible relation avec la motivation personnelle des enseignant·e·s ($r = 0,065, p < 0,001$) et une relation négative avec la motivation organisationnelle ($r = -0,142, p < 0,001$).

Absence de leadership

Une seule étude portant sur l'absence de leadership et sa relation avec la rétention des enseignant·e·s a été recensée.

Boyd et al. (2011) ont exploré la relation entre les facteurs contextuels, le leadership et la rétention des enseignant·e·s aux États-Unis. Cette étude a analysé les données de l'enquête sur les écoles et le personnel enseignant (SASS) impliquant 4 360 enseignant·e·s. La recherche a démontré que la perception des enseignant·e·s de leur leadership scolaire avait de loin la plus grande influence sur leur rétention. La corrélation entre la variable indépendante « manque de leadership » était forte et positive avec la variable dépendante « changement d'école des enseignant·e·s » ($r = 0,541, p \leq 0,001$) et la variable dépendante « départ des enseignant·e·s de la profession » ($r = 0,652, p \leq 0,001$).

Discussion

Cette revue de littérature visait à répondre à la question : « Quelle est la relation entre le leadership scolaire et la rétention des enseignant·e·s ? » Dans l'ensemble, les résultats semblent assez similaires, démontrant qu'il existe effectivement une relation entre les deux variables et que le leadership scolaire influence la rétention des

enseignant·e·s (Boyd et al., 2011 ; Greenlee et Brown, 2009 ; Kim, 2019 ; Player, 2017 ; Urick, 2020). Les conclusions révèlent des réalités complexes où le style de leadership scolaire est souvent de nature multidimensionnelle.

Tout d'abord, la présence d'un leadership efficace dans la gestion scolaire est cruciale pour la rétention des enseignant·e·s (Greenlee et Brown, 2009; Player, 2017; Yongmei, 2017). Les styles de leadership ayant la relation la plus forte avec la rétention des enseignant·e·s sont le leadership de soutien (Erturk, 2021; Kim, 2019; Matthews et al., 2022), le leadership démocratique (Shepherd-Jones et al., 2018; Urick, 2020; Yalcinkaya, 2021), le leadership transformationnel (Van der Vyver et al., 2020), et le leadership éthique (Ozgenel et Aksu, 2020). De plus, le leadership transactionnel a une relation modérée avec la rétention des enseignant·e·s (Van der Vyver et al., 2020). En revanche, le leadership laissez-faire et même l'absence de leadership sont préjudiciables à la rétention des enseignant·e·s (Boyd et al., 2011; Van der Vyver et al., 2020). De plus, les styles de leadership sont multidimensionnels et les résultats soulignent l'importance de prendre en compte le contexte. Plus précisément, les styles de leadership transformationnel, démocratique et éthique auraient un impact positif sur la rétention des enseignant·e·s, tandis que le leadership laissez-faire exercerait une influence plutôt négative. En ce qui concerne la relation entre le style de leadership transactionnel et la rétention des enseignant·e·s, les résultats sont mitigés.

Ensuite, bien que toutes les études examinées ici soulignent l'importance du leadership scolaire quant au soutien aux enseignant·e·s, elles soulèvent également plusieurs questions. Par exemple, les directions d'établissement scolaire sont-elles adéquatement formées et dotées des ressources nécessaires pour répondre aux besoins des enseignant·e·s ? Même si 44% des nouveaux enseignants quittent la profession au cours de leurs cinq premières années aux États-Unis (Ingersoll et al., 2016), ces études démontrent que le leadership scolaire peut influencer directement plusieurs facteurs tangibles et relativement accessibles, comme par exemple, en soutenant les comportements difficiles, en étant présent, en favorisant la collaboration et en pratiquant un leadership visible (Leithwood et al., 2017).

Ainsi, les implications pratiques de cette recherche sont significatives. À juste titre, les directions d'établissement scolaire doivent être formées de manière approfondie non seulement sur les aspects académiques et administratifs de leur rôle, mais aussi sur les compétences en leadership interpersonnel et organisationnel. Les programmes de formation en leadership devraient inclure des modules spécifiques sur la gestion du stress, la résolution des conflits et le soutien émotionnel aux enseignant·e·s.

De plus, il est crucial de promouvoir un environnement de travail collaboratif et inclusif où les enseignant·e·s se sentent valorisés et soutenus. Les réunions régulières, la rétroaction constructive et les opportunités de développement professionnel continu peuvent grandement contribuer à améliorer la satisfaction des enseignant·e·s et leur rétention à long terme.

Enfin, bien que cette revue expose les liens significatifs avec plusieurs styles de leadership et la rétention des enseignant·e·s, elle présente également des limites. Premièrement, tous les articles inclus dans la revue provenaient des États-Unis (80%), de la Turquie (13%) et de l'Afrique du Sud (6%). Cependant, il existe des opportunités prometteuses pour des recherches futures qui pourraient être menées au Québec (Canada), car la question de la rétention des enseignant·e·s y est indubitablement présente. Deuxièmement, très peu d'études quantitatives récentes ont directement abordé la question de recherche. Cela a limité les possibilités de comparaison et d'interprétation des résultats, car les études variaient dans leurs méthodologies. Néanmoins, il convient de noter que la question de recherche était initialement exploratoire et cette vue d'ensemble complète s'aligne avec les critères d'inclusion de la méthodologie.

En somme, la rétention des enseignant·e·s est une question complexe et multidimensionnelle qui nécessite une approche holistique. Un leadership scolaire efficace peut jouer un rôle déterminant dans la création d'un environnement favorable où les enseignant·e·s sont motivé·e·s, soutenu·e·s et valorisé·e·s. Des efforts continus

doivent être déployés pour former les directions et leur fournir les outils nécessaires pour exercer un leadership complet et constructif.

Conclusion

En conclusion, il est essentiel de reconnaître que le concept de leadership scolaire reste relativement complexe et sa perception est nuancée par le contexte. La manière dont le personnel enseignant perçoit le leadership de son école inclut la subjectivité basée sur les caractéristiques uniques de chacun·e des enseignant·e·s, de l'administration scolaire et de l'environnement dans lequel ils se trouvent, le tout à un moment spécifique. Comme le leadership a été identifié comme l'un des prédicteurs les plus forts de la rétention des enseignants (Price, 2021), des recherches supplémentaires sur ce sujet sont cruciales. La réalisation d'études sur le leadership et la rétention des enseignant·e·s au Canada (ainsi qu'au Québec) est particulièrement nécessaire pour trouver des solutions durables afin d'améliorer le système éducatif, d'accroître la satisfaction au travail des enseignant·e·s et d'assurer la stabilité des écoles et des institutions éducatives.

Références

- Bass, B. M. et Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications, Inc.
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S. et Wyckoff, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303–333. <https://doi.org/10.3102/0002831210380788>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Cann, R.F., Riedel-Prabhakar, R. et Powell, D. A Model of Positive School Leadership to Improve Teacher Wellbeing. *Int J Appl Posit Psychol* 6, 195–218 (2021). <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>
- Carver-Thomas, D. et Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education policy analysis archives*, 27(36).
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L. et DePaoli, J. (2020). Why school climate matters and what can be done to improve it. *State Education Standard*, 20(2), 7.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P. et Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of educational psychology*, 112(5), 1061.
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F. et Magyar, B. (2022). 'I cannot sustain the workload and the emotional toll': Reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196-209.
- Ertürk, R. (2021). The relationship between school administrators' supportive behaviors and teachers' job satisfaction and subjective well-being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184-195. <https://doi.org/10.33200/ijcer.956667>
- Guarino, C. M., Santibanez, L. et Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, 76(2), 173-208.

- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education policy analysis archives*, 12(42), n42.
- Greenlee, B.J. et Brown, J.J. (2009). Retaining Teachers in Challenging Schools. *Education*, 130(1), 96-109.
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages and the organization of schools*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R. M. et Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81, 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingersoll, R., Merrill, L. et May, H. (2016). Do Accountability Policies Push Teachers Out?. *Educational Leadership*, 73(8), 44-49.
- Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R. et Goddard, Y. (2015). Exploring the Causal Impact of the McREL Balanced Leadership Program on Leadership, Principal Efficacy, Instructional Climate, Educator Turnover, and Student Achievement [Article]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314-332. <https://doi.org/10.3102/0162373714549620>
- Johnson, S. M. (2022). Teacher support and retention. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE73-1>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., Lessard, C. et Dionne, E. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kim, J. (2019). How Principal Leadership Seems to Affect Early Career Teacher Turnover [Article]. *American Journal of Education*, 126(1), 101-137. <https://doi.org/10.1086/705533>
- Kraft, M. A., Marinell, W. H. et Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.
- Kutsyuruba, B., Godden, L. et Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: A PanCanadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 161, 1-42.
- Lajoie, G. (2023). Profs non qualifiés : un diplôme d'études secondaires suffit pour enseigner aux élèves, juge le ministère. *Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/06/01/profs-non-qualifies---un-diplome-detudes-secondaires-suffit-pour-enseigner-aux-eleves-juge-le-ministere>
- Langlois, L. (2019). *Anatomie du leadership éthique. Pour diriger nos organisations d'une manière consciente et authentique*. Presses de l'Université Laval.
- Lawler, E. J. et Yoon, J. (1996). Commitment in Exchange Relations: Test of a Theory of Relational Cohesion. *American Sociological Review*, 61(1), 89–108. <https://doi.org/10.2307/2096408>
- Leithwood, K. A., Sun, J. et Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success : the four paths framework* (Ser. Studies in educational leadership, 23). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Matthews, R. A., Wayne, J. H., Smith, C., Casper, W. J., Wang, Y-R. et Streit, J. (2022). Resign or carry-on? District and principal leadership as drivers of change in teacher turnover intentions during the COVID-19 crisis: A latent growth model examination. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 95, 687–717. <https://doi.org/10.1111/joop.12397>
- Nawaz, Z. A. K. D. A. et Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership*, 16(1), 1-7.

- Özgenel, M. et Aksu, T. (2020). The Power of School Principals' Ethical Leadership Behavior to Predict Organizational Health. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 816-825. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20658>
- Perryman, J. et Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23.
- Player, D., Youngs, P., Perrone, F. et Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition [Article]. *Teaching & Teacher Education*, 67, 330-339. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.017>
- Price, H. (2021). Weathering Fluctuations in Teacher Commitment: Leaders Relational Failures, with Improvement Prospects. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 493-513. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0157>
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1-23.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. et Bien, M. U. (2010). *Organizational Behavior* (11th edition). John Wiley & Sons. <https://learning.oreilly.com/library/view/organizational-behavior-11th/9780470294413/ch13.html#:~:text=Supportive%20leadership%20focuses%20on%20subordinate>
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D. et Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(262). <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>
- Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant. Ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 12-17
- Shalley, C. E., Gilson L. L. et Blum, T. C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and Intentions to leave. *The Academy of Management Journal*, 43(2), 215-223. <https://doi.org/10.5465/1556378>
- Shepherd-Jones, A. R. et Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Urlick, A. (2020). What Type of School Leadership Makes Teachers Want to Stay? *NASSP Bulletin*, 104(3), 145-176. <https://doi.org/10.1177/0192636520949682>
- Van der Vyver, C. P., Kok, T. et Conley, L. N. (2020). The Relationship Between Teachers' Professional Wellbeing And Principals' Leadership Behaviour To Improve Teacher Retention [Article]. *Perspectives in Education*, 38(2), 86-102. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38.i2.06>
- Woods, P. A. (2017). Researching holistic democracy in schools. a response to "examination of the new tech model as a holistic democracy". *Democracy & Education*, 25(1).
- Yalçınkaya, S., Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z. et Kalkan, Ü. (2021). The Effect of Sustainability, 13(5), 2711. <https://doi.org/10.3390/su13052711>
- Yongmei, N. I. (2017). Teacher Working Conditions, Teacher Commitment, and Charter Schools [Article]. *Teachers College Record*, 119(6), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811711900606>

