Document généré le 8 mai 2025 23:32

Phronesis

La rétention des directions d'établissement scolaire du Québec envisagée dans une perspective de développement professionnel durable

Québec school principals' retention considered from a sustainable professional development perspective

Nancy Lauzon

Volume 10, numéro 4, 2021

Penser la formation, l'insertion professionnelle et l'exercice d'une profession dans le cadre d'un developpement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tension

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1083981ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1083981ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Lauzon, N. (2021). La rétention des directions d'établissement scolaire du Québec envisagée dans une perspective de développement professionnel durable. *Phronesis*, *10*(4), 128–155. https://doi.org/10.7202/1083981ar

Résumé de l'article

Cet article propose un cadre de référence permettant à des décideurs de centres de services scolaires de se doter d'un ensemble intégré de politiques et de pratiques de gestion pouvant influencer la rétention des directions d'établissement. Ce cadre les invite ainsi à envisager la rétention des directions suivant une perspective de développement professionnel durable. Il s'appuie sur une recension des écrits pour identifier un ensemble de leviers tels que la planification stratégique, l'insertion professionnelle, la formation, et l'encadrement par le supérieur hiérarchique, un réseau d'échange et d'entraide, de même que des outils numériques pouvant contribuer à la prise de décision, le monitorage et le suivi.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2021

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis

Volume 10, numéro 4, 2021

La rétention des directions d'établissement scolaire[1] du Québec envisagée dans une perspective de développement professionnel durable

Nancy LAUZON

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke, Canada
Nancy.Lauzon@USherbrooke.ca

Mots-clés : *direction, établissement scolaire, rétention, mobilité, développement professionnel durable*

Résumé : *Cet article propose un cadre de référence permettant à des décideurs de centres de services scolaires de se doter d'un ensemble intégré de politiques et de pratiques de gestion pouvant influencer la rétention des directions d'établissement. Ce cadre les invite ainsi à envisager la rétention des directions suivant une perspective de développement professionnel durable. Il s'appuie sur une recension des écrits pour identifier un ensemble de leviers tels que la planification stratégique, l'insertion professionnelle, la formation, et l'encadrement par le supérieur hiérarchique, un réseau d'échange et d'entraide, de même que des outils numériques pouvant contribuer à la prise de décision, le monitorage et le suivi.*

Québec school principals' retention considered from a sustainable professional development perspective

Keywords : *principal, school, retention, mobility, sustainable, lifelong professional development*

Abstract : *This article presents a frame of reference allowing school organization leaders to adopt an integrated and coherent set of policies and strategies likely to intervene in the phenomenon of retention of school principals. This framework urges to think about retention in a sustainable and lifelong professional development.*

[1] L'expression direction d'établissement désigne toute personne qui a le titre de directrice ou directeur principal ou d'adjoint et dont le rôle consiste à exercer un leadership pédagogico-administratif au sein d'un établissement scolaire public ou privé en vue d'assurer la dispensation de services éducatifs aux élèves d'une communauté donnée. L'expression établissement scolaire est retenue pour désigner les écoles et les centres de formation professionnelle (FP) et de formation générale adulte (FGA).

It is based on a review of literature which proposes a set of levers covering different areas relating to human resources management such as strategic planning, professional integration, training, supervision, exchange and mutual help networks and a two-way administrative and instructional digital information system.

Introduction

Cet article a pour but de proposer un cadre de référence au regard de la rétention des directions d'établissement scolaire, envisagée dans une perspective de développement professionnel durable. Plus concrètement, ce cadre vise à soutenir l'analyse et les interventions des décideurs des centres de services scolaires et de toute autre personne touchée par cette problématique. L'article est constitué de cinq parties principales, chacune correspondant à une étape de la démarche réalisée en vue d'élaborer ce cadre. La première partie expose le contexte et la problématique de la rétention des directions d'établissement. Elle met en évidence la pertinence d'étudier ce phénomène non seulement au regard des difficultés d'attraction et de rétention avec lesquelles plusieurs pays doivent composer, mais également des incidences possibles de la rétention des directions. La deuxième partie apporte des précisions sur la recherche documentaire menée pour développer ce cadre de référence. On y présente les stratégies et sources de référence, les descripteurs retenus ainsi qu'un aperçu général des écrits recensés. La troisième partie découle de l'analyse de ces écrits. Elle traite ainsi des différentes conceptualisations et mesures de la rétention des directions ainsi que des facteurs pouvant l'influencer. La quatrième partie propose une classification de ces facteurs suivant cinq catégories. La cinquième partie rapporte les stratégies relatives à la rétention des directions proposées dans les écrits. On y met de l'avant un nouveau mode de gestion de la rétention s'inscrivant dans une perspective de développement professionnel durable des directions d'établissement scolaire. Enfin, la sixième partie introduit le cadre de référence élaboré à la suite d'une mise en commun des facteurs et des stratégies traités précédemment. Une conclusion mettant en évidence les limites de cette démarche et proposant des avenues de recherche clôture l'article.

Contexte et problématique

Comme le suggère notre recension des écrits, cette problématique de la rétention des directions d'établissement n'est pas un phénomène récent. Ainsi, dès le début des années 2000, de nombreux écrits témoignaient d'une préoccupation pour la rétention de ces gestionnaires d'établissement (p. ex. Bush et Jackson, 2002 ; Johansson, 2001 ; Martin et Robertson, 2003 ; Su et al., 2003 ; Williams, 2003). Durant cette période, l'UNESCO confiait d'ailleurs à un groupe de chercheurs de l'Institut international de planification de l'éducation de Paris et de l'*International Academy* of *Education* de Bruxelles le mandat de procéder à l'analyse des écrits et des pratiques portant sur le recrutement, la rétention et le développement des directions d'établissement (Chapman, 2005). Au terme de leurs travaux, ces chercheurs mentionnaient la nécessité d'offrir aux directions une formation initiale et un accompagnement personnalisé tout au long de leur période d'insertion professionnelle ainsi que des contenus de formation continue pertinents, contextualisés et sur mesure. Dans cette foulée, le rapport insistait sur la nécessité d'une concertation entre les instances gouvernementales, régionales et locales, les associations professionnelles et les universités, cela afin d'assurer une cohérence entre les politiques et pratiques de recrutement, de rétention et de développement professionnel destinées à ces gestionnaires d'établissement.

Certaines statistiques concourent également à mettre en évidence la pertinence de cette problématique. Ainsi les résultats d'une étude longitudinale menée aux États-Unis et conduite entre 2001 et 2012 par la Fondation *MetLife* révèlent qu'un tiers des directions en exercice sont susceptibles de quitter leur emploi dans les cinq années suivant leur entrée en fonction (Markow et al., 2013). D'autres recherches menées également aux États-Unis révèlent que depuis la fin des années 1990, environ 20 % des directions d'écoles publiques ont quitté leur poste chaque année et que, fait troublant, 12 % d'entre elles ont abandonné le métier dès la fin de leur première année en fonction (Donley et al., 2020). Enfin, de récentes statistiques du *National Center for Education Statistics* (États-Unis) indiquent que 35 % des directions d'établissement demeurent moins de deux ans dans leur école et que seulement 11 % y restent plus de dix ans (Goldring et Taie, 2018).

Plus près de nous, dès le début des années 2000, le Bulletin statistique de l'éducation produit par le Gouvernement du Québec sonnait l'alarme au sujet d'une pénurie prévisible de directions d'établissement. Il rapportait entre autres qu'entre 1990 et 1998, il avait fallu remplacer la moitié des directions des niveaux primaire et secondaire, et qu'un tel scénario se répèterait dans la première décennie du 21e siècle (Gouvernement du Québec, 2000). Il importait dès lors de planifier une relève afin de pallier le départ à la retraite de plus de 50 % des directions d'établissement, auxquelles s'ajouterait un autre groupe représentant environ 25 % des directions qui retourneraient à l'enseignement, occuperait d'autres fonctions dans le réseau scolaire ou démissionnerait de leur poste pour aller travailler dans d'autres secteurs d'emploi. Si aucune autre statistique officielle à ce sujet n'a été publiée depuis à notre connaissance, les regroupements de directions ont à l'occasion attesté de cette problématique par la voix des journaux. La dirigeante de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) affirmait en 2018 que depuis le rapport rédigé en 2001 par Charuest, la situation n'avait pas beaucoup évolué. Elle déclarait ainsi : « Les banques de candidats sont vides et on a un problème de rétention. On a des gens qui viennent, qui font le travail un an et qui retournent enseigner » (Mercure, 2018, 30 avril). Parmi les facteurs contribuant aux problèmes de recrutement et de rétention, les représentants des associations déplorent une plus grande lourdeur bureaucratique, la complexité de la tâche, le manque de ressources ainsi qu'une faible marge de manœuvre et d'autonomie pour soutenir adéquatement leurs équipes d'enseignants (Bellerose, 2019 ; Mercure, 2018 ; Nadeau et Fortier, 2016 ; Scali, 2019).

Ajoutons que, selon certains chercheurs, la problématique de la rétention des directions irait bien au-delà des seules difficultés de pénurie et de recrutement. Pour prendre la réelle mesure de cette problématique, il faudrait également considérer ses incidences potentielles sur la réussite scolaire des élèves, le climat de travail, la culture organisationnelle et la mobilité des enseignants. Des recherches suggèrent à cet égard l'existence d'une relation négative entre ces aspects et la mobilité des directions (p. ex. Burkhauser et al., 2012 ; Mascall et Leithwood, 2016 ; Reynolds et al., 2014 ; Ronfeldt et al., 2013). Toutefois, comme l'indique Snodgrass Rangel (2018) ces recherches étant majoritairement descriptives ou corrélationnelles, on se saurait pour l'instant conclure à ce sujet. À ces incidences organisationnelles possibles s'ajoute celle des coûts associés au recrutement, à la sélection, à l'insertion dans son nouveau milieu de travail et au développement professionnel de ce groupe de gestionnaires (Tran et al., 2018) ; des coûts que les autorités doivent assumer et qui réduisent d'autant les ressources pouvant être investies pour soutenir l'apprentissage des élèves (Benner, 2000, cité dans Tran et al., 2018).

Enfin, citons les conséquences personnelles, familiales et professionnelles que sont susceptibles de vivre les directions qui changent d'établissement, quittent la profession ou encore optent pour une nouvelle carrière et doivent s'intégrer à un nouveau milieu de travail et possiblement à une nouvelle localité. Un sujet qui semble toutefois fort peu étudié.

Comme nous le constatons, la problématique de la rétention doit donc être envisagée en fonction de plusieurs angles, à savoir sociétal, organisationnel et individuel. Ce faisant, il nous apparaît non seulement pertinent d'analyser ce phénomène de la rétention des directions d'établissement, mais également de proposer un mode de gestion qui favorise le développement professionnel durable de ces gestionnaires d'établissement.

Protocole de recherche documentaire

D'entrée de jeu, précisons que notre objectif n'était pas de réaliser une revue systématique des écrits (Gough et al., 2017 ; Newman et Gough, 2020). Cette recherche documentaire a plutôt été guidée par l'intention de développer un cadre de référence pour soutenir l'analyse et l'intervention des décideurs des centres de services scolaires au regard de la rétention des directions, dans une perspective de développement professionnel durable.

La recherche documentaire a été réalisée à partir de mots-clefs (descripteurs) et selon une stratégie de type « boule de neige » (Booth et al., 2016). Nous avons retenu des descripteurs tels que *turnover, departure, movers, intent to leave, leavers, exit, turnover intention, attrition, mobility* ainsi que *retention* et *persistence*. Ces descripteurs ont été notamment croisés (*and*) avec *principal, vice principal, assistant principal* et *school leadership* et *strategy*.

Notre recherche s'est concentrée sur des écrits produits par des chercheurs de pays anglo-saxons pour deux raisons principales. D'abord, plusieurs de ces pays sont confrontés à des problèmes d'attraction et de rétention de directions d'établissement. Ensuite, la majorité des chercheurs menant des travaux sur la rétention des directions d'établissement et la gestion stratégique des ressources humaines publient leurs travaux en langue anglaise.

Mentionnons que nous étions principalement à la recherche de travaux empiriques (approches quantitatives, qualitatives ou mixtes) publiés dans des revues avec des comités de pairs, mais également d'écrits qualifiés de « littérature grise » (p. ex. études non publiées officiellement, thèses, rapports de recherche et documents du gouvernement). Bien que nous nous soyons concentrés sur des écrits publiés depuis les années 2000, nous avons tout de même retenu des écrits antérieurs à cette date lorsque ceux-ci étaient fréquemment cités dans les écrits recensés et semblaient être considérés comme des textes « fondateurs » ou « incontournables », qu'ils soient associés au

domaine de la gestion de l'éducation ou de l'administration (organisations des secteurs privé et public).

Nous avons procédé à une recherche dans les bases de données *ERIC, ProQuest Dissertations and Theses* ainsi que sur les sites d'associations professionnelles nord-américaines de directions d'établissement et d'organismes de recherche (fondations) dont les publications étaient accessibles sur internet. Nous avons également utilisé l'outil de recherche SOFIA de l'Université de Sherbrooke et mené des recherches ciblées avec *Google Scholar*.

Au terme de notre recherche documentaire, nous avons exclu les textes qui traitaient du départ et du roulement involontaires des directions (p. ex. décision de l'employeur) ou qui ne donnaient pas d'information sur les aspects méthodologiques de la recherche. Pour ce qui est des écrits retenus et analysés, ce sont en majorité des études quantitatives dont les échantillons sont de tailles variées, soit d'environ 100 à plus de 30 000 directions. Plusieurs de ces études ont été menées à partir de données secondaires collectées par des districts scolaires ou états américains. Quelques-unes ont également été réalisées à partir des bases de données du TALIS (Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage). Enfin, plusieurs analyses statistiques sont descriptives. Néanmoins des études ont également utilisé des statistiques inférentielles ou désignées comme déductives, à savoir l'analyse de corrélation, le test de Chi carré, l'ANOVA, les analyses de régression et enfin la modélisation par équations structurelles.

La rétention des directions d'établissement

L'élaboration d'un cadre visant à soutenir l'analyse et des interventions organisationnelles au regard de la rétention des directions nécessite de débuter par les questions suivantes : comment les chercheurs conceptualisent-ils la rétention des directions ? Comment la mesurent-ils ? Jusqu'à quel point ces conceptualisations et ces mesures font-elles consensus ?

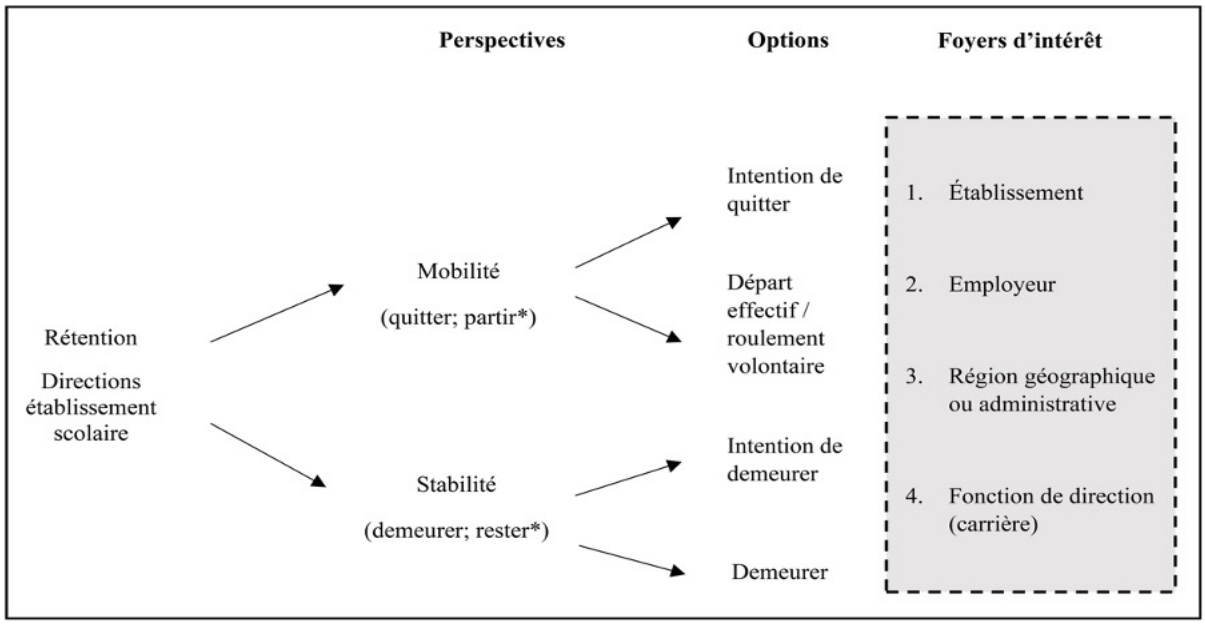
Cette analyse nous permettra d'abord de mieux circonscrire ce champ de recherche. Elle nous guidera ensuite pour déterminer les points de vigilance à considérer lors de la mise en commun des résultats de recherche relatifs aux facteurs pouvant influencer la rétention des directions.

Comment les chercheurs conceptualisent-ils la rétention des directions ?

Comme le suggère la figure 1, trois constatations principales sont dégagées de notre analyse des écrits. D'abord, la rétention des directions est étudiée suivant deux perspectives principales : la stabilité volontaire (demeurer ; rester[2]), ou encore la mobilité ou le taux de roulement volontaire (quitter ; partir)[3]. Ensuite, pour chacune de ces perspectives, deux options sont possibles : le fait de rester ou de quitter volontairement (départ effectif et volontaire), ou encore l'intention de rester ou de quitter. Enfin, la stabilité et la mobilité des directions sont étudiées en fonction de ce que nous désignons ici comme des foyers d'intérêt : 1. l'établissement, 2. l'employeur (centre de services scolaire, conseil scolaire, district scolaire), 3. une région géographique ou administrative ou 4. la fonction de direction (la carrière).

[2] Nous retenons ces deux mots étant donné que leurs équivalents en langue anglaise sont fréquemment utilisés dans les écrits analysés.
[3] Nous retenons ces deux mots étant donné que leurs équivalents en langue anglaise sont fréquemment utilisés dans les écrits analysés.

Figure 1 Conceptualisations de la rétention des directions d'établissement scolaire



* Nous retenons ces deux mots étant donné que leurs équivalents en langue anglaise sont fréquemment utilisés dans les écrits analysés.

Notre analyse indique également que la grande majorité des chercheurs consultés conceptualise la rétention comme le départ effectif et volontaire d'une direction de l'établissement dont elle avait la responsabilité à un moment déterminé. D'autres chercheurs, assez nombreux, optent plutôt pour un devis longitudinal et étudient en conséquence l'affectation volontaire de directions à une suite d'établissements sur un horizon temporel donné. Enfin, dans une moins grande proportion, des chercheurs conceptualisent la rétention comme la stabilité ou la mobilité de directions par rapport à : 1. leur employeur (centre de services scolaire, conseil scolaire, district) ; 2. une région géographique ou administrative, ou encore 3. la fonction ou la carrière de direction (p. ex. Béteille et al., 2012 ; Boyce et Bowers, 2016). Dans ce dernier cas, la mobilité est par exemple conceptualisée comme le fait de cesser d'exercer cette fonction en obtenant une promotion, choisir un retour à l'enseignement, ou encore mettre fin à sa carrière en prenant sa retraite après le nombre d'années de service requis ou de façon prématurée. Par conséquent, la mobilité d'une direction ne doit pas être automatiquement associée à une insatisfaction au travail, un degré élevé de stress ou un épuisement professionnel.

Quelques remarques

Nous tirons trois remarques principales au terme de cette analyse des conceptualisations de la rétention. En premier lieu, la très grande majorité des chercheurs ne justifient pas la conceptualisation de la rétention sur laquelle reposent leurs travaux. En deuxième lieu, les recherches analysées traitent majoritairement du phénomène de la rétention en privilégiant la perspective de la mobilité, plutôt que celle de la stabilité. En ce sens, nous arrivons aux mêmes conclusions que celles énoncées précédemment par Boyce et Bowers (2016). À première vue, cette constatation peut paraître « incohérente ». Elle s'explique toutefois par un examen plus attentif des objectifs qui orientent ces recherches. Plusieurs d'entre elles visent en effet à identifier les facteurs qui influencent la mobilité des directions pour éventuellement intervenir sur ceux-ci, cela en vue de favoriser leur rétention.

Considérés plus largement, ces objectifs offrent des pistes pour saisir comment la rétention des directions serait fréquemment envisagée dans ces écrits, à savoir comme un « problème à régler ».

Par conséquent, tant d'un point de vue théorique que pratique, il importe de se questionner : quelles peuvent être les incidences de cette approche sur notre compréhension de la rétention et des facteurs qui peuvent l'influencer ainsi que sur le choix des interventions à privilégier ? En fait, cette approche a-t-elle bel et bien le potentiel de nous orienter vers un mode de gestion qui vise l'investissement dans la relève, la formation continue et la qualité des emplois ainsi que le bien-être au travail des directions d'établissement[4], soit celui associé à un développement professionnel durable des directions ?

Enfin, en troisième lieu, les recherches qui étudient la stabilité des directions le font principalement en retenant l'établissement comme foyer d'intérêt. Elles s'intéressent plus particulièrement aux incidences de la stabilité de la direction sur la performance de l'établissement (réussite scolaire des élèves), le climat de travail, la culture organisationnelle et la mobilité des enseignants (p. ex. Béteille et al., 2012 ; Burkhauser et al., 2012 ; Coelli et Green, 2012 ; Miller, 2013 ; Grissom et Bartanen, 2019 a, b ; Ronfeldt et al., 2013). Elles s'intéressent donc, entre autres, aux incidences de la rétention des directions au regard du bien-être des élèves ainsi que celui des enseignants et autres intervenants.

Comment les chercheurs mesurent-ils la rétention des directions ?

Comme les exemples suivants l'illustrent, les mesures de la rétention sont multiples puisqu'elles varient selon la perspective (mobilité ou stabilité), l'option (intention de quitter ou de demeurer) et le ou les foyers d'intérêt (p. ex. établissement, fonction) adoptés par les chercheurs.

Quelques mesures de la stabilité

À titre d'illustration, si un chercheur retient la perspective de la stabilité, le nombre d'années durant lesquelles une personne est demeurée à la direction d'un même établissement avant de demander une autre affectation est fréquemment retenu comme une mesure de la rétention. Cela dit, la proportion de temps où une personne a été à la direction d'un établissement par rapport au nombre total d'années de sa carrière de direction ou encore, le nombre d'années passées à la direction de chacun des établissements dont elle a eu la responsabilité peut aussi être retenu à ce titre (p. ex. Baker et al., 2010). Enfin, un chercheur peut plutôt choisir de calculer le nombre de directions qui ont eu la responsabilité d'un même établissement sur une période donnée (p. ex. Partlow, 2007). Notons que dans ce dernier cas, c'est l'établissement qui devient l'unité d'analyse plutôt que la direction, comme c'est le cas pour les exemples précédents.

Quelques mesures de la mobilité

Dans le cas où un chercheur retient la perspective de la mobilité, il peut par exemple sonder l'intention de la direction de quitter ou non un établissement ou son employeur (centre de services scolaire, conseil scolaire, district), ou encore calculer le taux de roulement des directions sur une année donnée. Tout comme il peut étudier les mouvements successifs de directions ou de cohortes de directions sur une période déterminée. Notons que pour ces derniers cas, ce sont habituellement des données officielles collectées par des districts scolaires ou des états qui sont utilisées pour réaliser ces analyses. De ce fait, les échantillons sont fréquemment de grande taille. Enfin, ces études peuvent offrir des analyses comparatives en fonction des années d'expérience des directions, des niveaux d'enseignement ou de certaines caractéristiques des établissements (p. ex. niveau

[4] Stratégie gouvernementale de développement durable du Gouvernement du Québec 2008-2013.

socioéconomique, pourcentage d'élèves présentant des difficultés ou encore, établissements publics par rapport à privés) (p. ex. Boyce et Bowers, 2016 ; Branch et al., 2009).

Jusqu'à quel point ces conceptualisations et ces mesures font-elles consensus ?

À la lumière de cette analyse, nous retenons que la rétention des directions donne lieu à différentes conceptualisations ce qui mène au développement de mesures variées. Le projet de réaliser une synthèse de facteurs pouvant influencer cette rétention incite donc à la prudence. À titre d'illustration, bien qu'une méta-analyse ait conclu à l'existence de relations entre l'intention et le fait de quitter son emploi, nous ne pouvons déterminer pour autant que les mêmes facteurs sont ici en jeu (Lafrenière-Carrier et al., 2018). Cela pas plus que nous pouvons conclure que les facteurs qui influencent la décision d'une direction de quitter un établissement sont les mêmes que ceux qui l'amènent à changer d'employeur ou encore, à mettre fin à sa carrière. Cette distinction a d'ailleurs été mise en évidence par les travaux de chercheurs qui désignent les directions qui quittent l'établissement comme des *movers* et celles qui quittent la fonction comme des *leavers* (Battle et Grubber, 2010 ; Boyce et Bowers, 2016). La prochaine étape de notre démarche consiste maintenant à repérer et à décrire les facteurs pouvant influencer la rétention des directions d'établissement.

Quels sont les facteurs à considérer au regard de la rétention des directions ?

Comme mentionné précédemment, la majorité des écrits que nous avons analysés ont pour but d'identifier les facteurs pouvant exercer une influence sur la mobilité des directions (départ effectif ou intention de quitter). Qui plus est, les chercheurs font appel à différentes mesures de la mobilité, travaillent avec des échantillons de taille variée et ne précisent habituellement pas si ce dernier est uniquement composé de directrices et directeurs ou compte également des directrices adjointes et des directeurs adjoints d'établissement. Enfin, le niveau de complexité des analyses statistiques varie considérablement : certaines analyses statistiques sont descriptives alors que d'autres sont inférentielles (déductives). Il va donc de soi que la synthèse qui résulte de notre analyse comporte des limites. Néanmoins, cet exercice de mise en commun est nécessaire pour cibler des pistes d'analyse et d'interventions au regard de la rétention des directions. Il permet de dégager des points d'ancrage qui pourront non seulement être mis à l'épreuve au regard de la réalité organisationnelle de différents centres de services scolaires, mais offrir également des avenues futures de recherche.

Au terme de cet exercice, nous proposons de classifier ces facteurs en fonction de cinq catégories principales : ceux associés à la personne qui détient le statut de direction, ceux liés à la fonction de direction, à l'établissement, à l'employeur (centre de services scolaire, conseil scolaire)[5], et enfin les facteurs en lien avec les institutions universitaires ou autres organismes qui offrent de la formation aux directions ou aspirants à la fonction. Cette classification permet de mieux cibler les zones possibles d'intervention des décideurs des centres de services scolaires.

[5] Ces deux catégories sont ici considérées comme étant associées au contexte dans lequel la personne assume sa responsabilité de direction d'établissement.

Caractéristiques personnelles et professionnelles des directions

Des chercheurs ont examiné l'influence possible de ces caractéristiques au regard de la mobilité de la direction (p. ex. âge, sexe, formation). Au terme de notre analyse, nous retenons que deux facteurs exerceraient possiblement une influence sur celle-ci : l'expérience professionnelle et le niveau de scolarité de la direction. Ainsi, le taux de départ des nouvelles directions serait plus élevé que celui des directions expérimentées (De Angelis et White, 2011 ; Fuller et Young, 2009 ; Tekleselassie et Villarreal, 2011). Dans un ordre d'idées similaires, des recherches suggèrent qu'avec le temps, les directions auraient tendance à s'engager davantage dans leur milieu professionnel et à se voir offrir des promotions ce qui réduirait leur mobilité et leur désir de vouloir changer de milieu (Bartanen et al., 2019 ; Tekleselassie et Choi, 2019). En ce qui concerne le niveau de scolarité, des résultats indiquent que des directions ayant obtenu un doctorat seraient plus susceptibles que leurs pairs de quitter leur établissement détenant une maîtrise ou un baccalauréat, et ce compte tenu des postes et des occasions de promotion qui s'offriraient à elles (Tekleselassie et Villarreal, 2011).

Conditions de travail associées à la fonction de direction

Ces facteurs ont trait aux conditions salariales, aux avantages sociaux et professionnels auxquels une direction a droit en vertu des lois, des politiques et des conventions de travail en vigueur, aux pouvoirs et obligations de la direction. Ajoutons à ces facteurs le degré d'autonomie de la direction par rapport à la gestion des ressources humaines, matérielles et financières qui lui est octroyé par le cadre législatif.

Les résultats de plusieurs recherches concluent à l'influence de l'un ou l'autre de ces facteurs sur la mobilité de la direction (p. ex. Baker et al., 2019 ; Boyce et Bowers, 2016 ; Cullen et Mazzeo, 2007 ; Levin et al., 2020 ; Papa, 2007 ; Tekleselassie et Choi, 2019 ; Tekleselassie et Villareal, 2011 ; Tran et al., 2018 ; Yan, 2020). Soulignons que ces facteurs pourraient d'ailleurs inciter une direction non seulement à quitter un établissement dont elle a la responsabilité, mais aussi sa fonction ou carrière de gestionnaire. Ces facteurs sont les suivants :

- La charge de travail, à savoir le nombre important d'heures de travail hebdomadaire à accomplir, dont celles requises en soirée, et le weekend ;
- L'incidence de cette charge de travail sur l'équilibre travail-famille et la qualité de la vie sociale ;
- Les conditions salariales et les avantages sociaux (p. ex. journées de vacances) jugés inéquitables par rapport aux responsabilités associées à la fonction ;
- Une faible autonomie au regard de la gestion des ressources humaines (p. ex. sélection du personnel) et autres ressources ;
- Les « tracasseries bureaucratiques », à savoir le nombre de formulaires et de rapports à compléter ;
- Les attentes ministérielles concernant la réussite scolaire des élèves perçues par les directions comme irréalistes.

Caractéristiques des élèves et de l'établissement

Des recherches examinent également les relations possibles entre d'une part la mobilité des directions et d'autre part certaines caractéristiques des élèves, le climat de travail, le niveau de sécurité qu'il est possible d'assurer dans l'établissement ainsi que la disponibilité de ressources humaines.

En ce qui concerne les élèves, les chercheurs retiennent des variables telles que le niveau de réussite scolaire, l'« ethnicité », la proportion d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des handicaps de nature diverse, le niveau socioéconomique de leur famille ainsi que leur respect des règles de conduite pour mener leurs analyses. À première vue, un bon nombre de recherches semble mettre en évidence l'influence de ces facteurs sur la mobilité des directions (leur départ) au regard de l'établissement dont elles ont la responsabilité, notamment en ce qui concerne la réussite scolaire[6] (p. ex. Branch et al., 2009 ; Burkhauser et al., 2012 ; De Angelis et White, 2011 ; Fuller et Young, 2009 ; Horng et al., 2009 ; Loeb et al., 2010). À ces facteurs, s'ajouteraient des problématiques d'absentéisme « chronique » et de retards fréquents des élèves (Tekleselassie et Villarreal, 2011). Des analyses plus fines révéleraient même que ceux-ci auraient une incidence plus grande sur la décision des nouvelles directions qui se voient souvent affectées dans les établissements où l'on trouve des élèves ayant ces caractéristiques désignées comme étant « plus problématiques » (Béteille et al., 2012 ; Tekleselassie et Choi, 2 019 ; Yan, 2020). Leur moins grande expérience relativement à la gestion du personnel et celle des ressources financières pourrait contribuer à expliquer ces résultats. De plus, ces facteurs associés à certaines caractéristiques des élèves pourraient également influencer la mobilité au regard de la fonction de direction (Levin et al., 2020).

Un examen plus approfondi des écrits appelle toutefois à la prudence. Il incite ainsi à ne pas tenir pour acquis que les établissements regroupant des élèves de milieux défavorisés ou présentant des difficultés d'apprentissage causent nécessairement une mobilité plus grande des directions. Deux éléments d'explication sont ici mis de l'avant : l'existence de variables modératrices et le degré d'engagement organisationnel de la direction (*organizational commitment*).

Des analyses statistiques plus poussées suggèrent en effet l'existence de variables modératrices pouvant intervenir au regard de cette relation entre la mobilité de la direction et certaines caractéristiques des élèves. Dans cet ordre d'idées, notons que ces mouvements de direction seraient moins importants dans les écoles secondaires situées en milieu urbain, les résultats pouvant s'expliquer non seulement par un salaire plus élevé compte tenu du plus grand nombre d'élèves, mais aussi de la possibilité pour la direction de partager les responsabilités avec des adjointes ou adjoints et du personnel administratif (Taie et Goldring, 2019 ; Tekleselassie et Choi, 2019).

Pour ce qui est de l'engagement organisationnel, rappelons que cette attitude fait référence au degré d'attachement d'une personne envers son organisation. D'un point de vue théorique, ce construit serait constitué de trois dimensions, dont l'une serait affective (*affective organizational commitment*) (Allen et Meyer, 1996). Or selon certains chercheurs, cette dimension pourrait exercer une influence non seulement sur le degré d'investissement professionnel d'une personne, mais aussi sur son intention de demeurer à l'emploi d'une organisation. Cet engagement s'expliquerait notamment par le degré d'adhésion d'une personne aux objectifs et aux valeurs de l'organisation. Enfin, cette attitude se développerait au fil du temps et serait également influencée par la qualité des relations d'une personne avec son employeur (Mowday et al., 1979). Selon nous, l'engagement d'une direction devrait être considéré en fonction de deux niveaux complémentaires d'analyse : l'établissement et l'employeur (centre de services scolaire, conseil scolaire). [7]

Des chercheurs font donc appel à cette attitude personnelle pour interpréter certains résultats qui ne concluent pas à l'existence d'une relation significative entre la présence de certaines caractéristiques des élèves (p. ex. difficultés d'apprentissage) et la mobilité d'une direction. Ils supposent ainsi que certaines directions pourraient être très motivées à prendre la responsabilité

[6] La réussite est dans ces cas évaluée à partir de résultats de tests standardisés (*standardized assessment performance*).
[7] Selon nous, l'engagement d'une direction devrait être considéré en fonction de deux niveaux d'analyse complémentaires : l'établissement et l'employeur (centre de services scolaire, conseil scolaire).

d'établissements comportant des défis importants sur le plan de la réussite des élèves du fait que cette mission organisationnelle rejoint leurs valeurs et objectifs personnels.

Quant au climat de travail, des recherches concluent que les relations difficiles entre les directions au sein de l'établissement, les enseignants et autres intervenants ainsi que le peu de soutien de la part des parents et de la communauté exerceraient une influence sur la décision des directions de quitter (p. ex. Farley-Ripple et al., 2012 ; Oberman, 1996). Certains chercheurs font ici référence au respect mutuel, à la collaboration et à la confiance accordée à la direction par les différents acteurs qui gravitent autour de l'établissement. A contrario, des études indiquent que les directions qui entretiennent de bonnes relations avec le personnel, les élèves et leurs parents seraient moins nombreuses à envisager de quitter leur établissement (Farley-Ripple et al., 2012 ; Oberman, 1996 ; Tekleselassie et Villarreal, 2011 ; Yan, 2020). De même, le manque de respect des règles de vie que l'école s'est données et une atmosphère de violence et d'insécurité constitueraient des facteurs qui influencent le taux de mobilité des directions au regard de l'établissement (Béteille et al., 2012 ; Burkhauser et al., 2012 ; Horng et al., 2009 ; Liu et Bellibas, 2018 ; Sun et Ni, 2016 ; Teckleselassie et Villarreal, 2011 ; Yan, 2020).

Enfin, des pénuries d'enseignants qualifiés, de professionnels (ex. travailleurs sociaux et psychologues) et de personnel administratif ainsi que de ressources financières insuffisantes seraient des facteurs pouvant inciter une direction à quitter l'établissement dont elle a la responsabilité (Farley-Ripple et al., 2012 ; Oberman, 1996 ; Tekleselassie et Villarreal, 2011 ; Yan, 2020).

Relations avec l'employeur et politiques et pratiques de GRH

Relativement à cette catégorie de facteurs pouvant exercer une influence sur la mobilité des directions, citons des relations jugées difficiles avec l'employeur (centre de services scolaire, conseil scolaire), un faible degré d'autonomie accordé par la direction générale ainsi qu'un faible soutien offert aux directions par l'employeur. Ajoutons à ces facteurs des politiques et des pratiques de gestion des ressources humaines jugées insatisfaisantes et plus précisément le peu de temps et de ressources financières consacrées par l'employeur à l'insertion professionnelle et à la formation continue. A contrario, les autorités scolaires qui se dotent de politiques favorisant la préparation des nouvelles directions, leur formation continue ainsi que celles qui mettent en place des dispositifs de coaching et d'accompagnement auraient plus de chances de voir leurs directions demeurer en poste (Jacob et al., 2015 ; Sutcher et al., 2017).

Institutions universitaires ou autres organismes de formation

Enfin, certains chercheurs (Levin et al., 2020) rapportent le manque de pertinence des contenus de formation préparatoire. Dans un ordre d'idée similaire, des chercheurs concluent que des formations préparatoires pertinentes, soit associées aux défis que les directions doivent relever (p. ex. la réussite scolaire, climat de travail difficile) contribueraient à la rétention de directions (Tekleselassie et Villareal, 2011 ; Sutcher et al., 2017). Dans cet ordre d'idées, nos travaux ont mis en évidence l'importance que les formations offertes aux nouvelles directions soient en lien avec les capacités qu'elles doivent développer, d'où la nécessité de mener régulièrement des analyses de besoins (Lauzon et al., 2015 ; Lauzon, 2020). En fait, il importe de se questionner : jusqu'à quel point les formations universitaires actuelles préparent-elles les directions à gérer des établissements dans un contexte de gestion axée sur les résultats (GAR), d'éducation inclusive et de maîtrise des outils numériques, cela tant du point de vue de l'apprentissage et l'enseignement que de la gestion (p. ex. monitorage et pilotage du projet éducatif à l'aide de tableaux de bord) ?

Synthèse des facteurs pouvant influencer la mobilité des directions

Le tableau qui suit propose une synthèse des facteurs présentés précédemment en fonction des cinq catégories déterminées et met en évidence leur influence potentielle sur la mobilité.

Influence potentielle	Diminuer	Mobilité	Favoriser
Catégories de facteurs	⟵		⟶
1. *Caractéristiques de la direction*	Expérience professionnelle		Niveau de scolarité
2. *Fonction de direction*			Lourde charge de travail et ses incidences
			Conditions salariales perçues inéquitables
	Haut niveau d'autonomie professionnelle		Faible niveau d'autonomie professionnelle
			« Tracasseries bureaucratiques »
3. *Établissement*	Climat de travail positif		Climat de travail difficile
			Peu de soutien des parents et de la communauté
			Manque de respect règles de vie
			Insécurité et violence
			Pénurie personnel
			Manque de ressources financières
4. *Employeur*			Relations jugées difficiles
			Manque de soutien
	Préparation à la fonction adéquate		
	Dispositif de coaching et d'accompagnement		Ressources insuffisantes : insertion professionnelle Ressources insuffisantes : formation continue
5. *Institutions universitaires ou autres organismes de formation*			Manque de pertinence des contenus des formations préparatoires

Tableau 1 – Facteurs pouvant influencer la mobilité des directions

Étant donné l'objectif que nous poursuivons (élaborer un cadre pour l'analyse et l'intervention au regard de la mobilité des directions), deux constatations principales sont dégagées. La première est associée à la mise en lumière du rôle particulier qui serait joué par certains facteurs et la seconde aux relations entre plusieurs de ces facteurs et la satisfaction au travail des directions. D'abord, il semblerait en effet que certains facteurs, comme le degré d'autonomie professionnelle accordé, le climat de travail et les dispositifs d'insertion professionnelle puissent favoriser ou diminuer la mobilité des directions selon leur valence.

Par conséquent, selon nous, ces facteurs devraient faire partie des leviers incontournables à considérer dans le cadre d'une analyse et d'une planification d'interventions au regard de la mobilité des directions. En ce qui concerne les autres facteurs apparaissant dans le tableau, notre analyse ne permet pas de soutenir une position semblable. Ensuite, ce tableau synthèse permet de constater que plusieurs facteurs, considérés comme pouvant influencer la mobilité des directions, sont aussi vus comme des prédicteurs de la satisfaction au travail des directions. À l'instar de Brown (2021), nous définissons la satisfaction au travail comme un ensemble de croyances relatives à la satisfaction d'une personne au regard de son travail. De ce point de vue, cette satisfaction reflète les relations entre les valeurs personnelles d'une personne, les contextes dans lesquels elle travaille, ses attentes professionnelles et ses réalisations.

Certes, comme l'indique la recension approfondie des écrits sur la satisfaction au travail des directions d'établissement de Brown (2021)[8], les auteurs proposent plusieurs définitions et modèles théoriques de ce construit et de ce fait, utilisent diverses mesures. Nous pouvons néanmoins retenir que la perception de la direction de sa charge de travail (p. ex. heures, nombre et variété de dossiers), de ses conditions salariales, de son degré d'autonomie professionnelle (p. ex. sélection du personnel), de son isolement ou, au contraire, du soutien sur lequel elle peut compter ; du climat de travail dont le respect mutuel, de la collaboration et de la confiance accordée par les personnes avec lesquelles elle doit interagir pour réaliser la mission de l'établissement ; du manque de ressources humaines ou financières ; du caractère non sécuritaire du milieu de travail ; du manque de ressources pour favoriser son développement professionnel ; des relations avec les supérieurs seraient autant de facteurs pouvant influencer le degré de satisfaction au travail d'une direction d'établissement et par conséquent sa mobilité.

En terminant, précisons que l'intérêt des chercheurs pour l'étude de la relation possible entre la satisfaction au travail et la mobilité n'est pas nouveau. Mais ce n'est que récemment que des études dans le domaine de la psychologie des organisations ont confirmé l'existence de cette relation (Lafrenière-Carrier et al., 2018). Cela dit, il semblerait que certains facteurs jouent un rôle modérateur entre cette attitude qu'est la satisfaction au travail et la décision de quitter leur fonction. De fait, deux études menées auprès de directions d'établissement concluent qu'il est possible pour diverses raisons (p. ex. : promotion, santé, raisons familiales) que des directions qui éprouvent de la satisfaction au travail puissent tout de même quitter leur fonction (Boyce et Bowers, 2016 ; Tekleselassie et Villarreal, 2011).

Somme toute, cet exercice de repérage des facteurs pouvant influencer la mobilité des directions confirme qu'il s'agit d'un phénomène de nature complexe et tributaire de l'interaction de plusieurs facteurs associés notamment à la personne, à la fonction de direction et au contexte dans lequel cette responsabilité est assumée. De plus, certaines analyses suggèrent que la satisfaction au travail et l'engagement organisationnel interviendraient dans la prise de décision de la personne, comme le concluent notamment les travaux de Liu et Bellibas (2018).

Stratégies pour faire face à la mobilité des directions

Notre analyse indique que les stratégies et les pratiques évoquées pour faire face à la pénurie de directions et prévenir des problèmes associés à leur mobilité demeurent passablement les mêmes depuis une vingtaine d'années et sont en lien avec différents facteurs introduits précédemment

[8] Brown (2021) a mené une recension de 48 recherches menées entre 1975 et 2018 ayant pour objectifs d'identifier les prédicteurs et les conséquences de la satisfaction au travail de directions d'établissement.

(Chapman, 2005 ; Donley et al., 2020 ; Levin et Bradley, 2019 ; Levin et al., 2019 ; Levin et al., 2020). En résumé, les auteurs proposent au regard :

- Des conditions de travail associées à la fonction de direction : une autonomie plus grande, une réduction de la lourdeur des exigences bureaucratiques et du temps consacré à la « paperasserie » ;
- Des ressources humaines affectées à l'établissement : un personnel enseignant qualifié et en nombre suffisant ;
- Des relations avec l'employeur et des politiques et pratiques de GRH destinées aux directions : un meilleur encadrement et une supervision adéquate des directions, un soutien administratif et professionnel plus important, une redevabilité ne se limitant pas aux résultats scolaires des élèves ainsi que des dispositifs d'insertion professionnelle et d'accompagnement, des activités de formation continue répondant à leurs besoins et leur permettant de maintenir leurs compétences à jour ;
- Des institutions universitaires et autres organismes de formation : une formation initiale pertinente.

Or un nouveau courant de pensée, apparu au milieu des années 2010 et désigné dans les écrits comme *Principal Pipeline Initiatives*, permet de faire un pas de plus en ce qui concerne l'intervention organisationnelle au regard de la mobilité des directions. Des chercheurs innovent en effet en proposant à des milieux scolaires d'intégrer un ensemble d'activités couvrant les diverses phases de développement que les directions sont appelées à vivre au regard de leur cheminement professionnel. La prémisse de ces chercheurs est qu'en offrant aux directions un développement continu et synchronisé à leur trajectoire professionnelle, il serait possible d'améliorer leurs compétences et par conséquent leur performance au travail, ce qui favoriserait finalement leur rétention (p. ex. Gates et al., 2019 ; Edwards et al., 2018 ; Goldhaber et al., 2015 ; Herman et al., 2017 ; Kaufman et al., 2017 ; Korach et Cosner, 2017 ; Jacob et al., 2015 ; Superville, 2020 ; Turnbull et al., 2015).

Parmi ces approches intégrées, s'inscrivent des activités de gestion des ressources humaines associées à la sélection, l'insertion professionnelle, l'accompagnement, le soutien, l'évaluation et la formation continue des directions. À ces activités s'ajoutent celles associées à la formation initiale se fondant sur les capacités et les compétences attendues d'une direction, et le tout reconnu par une certification. Selon nous, ces approches intégrées s'inscrivent tout à fait dans une perspective de développement durable des directions d'établissement puisqu'elles visent le développement de leurs capacités et compétences dès le moment où elles entreprennent une carrière de gestionnaire. Les premiers résultats de recherche que nous avons recensés suggèrent l'incidence positive d'une telle approche intégrée sur la rétention des directions (Gates et al., 2019). Nous considérons donc cette approche non seulement comme une avenue de recherche à explorer, mais également d'intervention à adopter et expérimenter pour les centres de services scolaires.

À ce sujet, inspirés par ces approches intégrées tout à fait cohérentes avec la gestion stratégique des ressources humaines, nous avons récemment mené une recherche dans des centres de services scolaires de régions rurales et urbaines du Québec et de niveaux socioéconomiques variés en vue de mieux comprendre le phénomène de la rétention des directions d'établissement[9] (Lauzon et al., 2015). Un des objectifs spécifiques de cette recherche était de dégager des pistes pour favoriser la rétention des directions en insertion professionnelle. Après avoir analysé les politiques et la documentation associées à la gestion du personnel de direction des écoles de ces centres de services scolaires (CSS), nous avons procédé à des entrevues individuelles auprès de directeurs généraux,

[9] Projet de recherche financé par le Fonds de recherche québécois Société et culture (FRQSC).

de responsables de services des ressources humaines, de directions d'école expérimentées, de coachs et de directions en début de carrière. L'entrevue se concentrait donc sur une séquence d'activités de gestion des ressources humaines associées au recrutement, à la sélection, à l'insertion professionnelle, à la supervision, à l'évaluation et à la formation continue. Les lignes suivantes présentent les pratiques les plus souvent retenues ou suggérées par les personnes interviewées au regard de ces activités. Ainsi, en ce qui concerne :

- Le recrutement – informer clairement, et cela dès le recrutement les candidats sur les exigences de la fonction, les compétences et les capacités requises et les obligations d'une formation initiale permet aux personnes qui envisagent une carrière de direction d'avoir une vision plus réaliste de ce qui les attend.
- La sélection – assurer, via le service des ressources humaines, la préparation des membres des comités de sélection des directions d'établissement et les informer des obligations légales, administratives et éthiques en lien avec cette responsabilité ;
- Le coaching – clarifier les attentes organisationnelles à l'égard des coachs, leur offrir une formation et des outils d'intervention et du soutien ;
- Le développement professionnel et plus précisément l'apprentissage par et dans l'action (*Action Learning*) - faciliter la création de réseaux d'échange et de soutien entre les directions afin d'augmenter leur pouvoir de gérer des situations problématiques ou de relever des défis qui se présentent à elles.
- La formation initiale ou continue offerte aux directions – s'assurer qu'elles sont en lien avec les capacités qu'elles doivent développer, ou encore se préoccuper du transfert de ces dernières dans la pratique pour favoriser les progrès et valoriser le travail réalisé.

Certaines personnes ont aussi insisté sur l'importance d'une plus grande coordination en ce qui a trait aux communications et activités entre le personnel des services des centres de services scolaires et les directions d'établissement, incluant la définition de leurs besoins, les responsabilités et les rôles respectifs. La nécessité de développer des partenariats entre les universités et les dirigeants des centres de services scolaires de manière à faire part à ces dernières de leur planification des besoins de personnel de directions d'établissement est également mentionnée par certains participants. Ceci permettrait notamment de déterminer conjointement les activités de formation initiale et continue à offrir aux directions, les compétences requises des ressources enseignantes, etc.

En terminant, à la lumière des expériences menées et des choix arrêtés, les écrits consultés nous rappellent que les stratégies et les pratiques les plus efficaces pour diminuer ou prévenir les mouvements des directions ne peuvent voir le jour qu'au terme d'une concertation entre les différents acteurs et groupes d'acteurs qui emploient, représentent et forment les directions d'établissement. De plus, ce qui semble expliquer davantage les différences entre les centres de services scolaires concernant les stratégies retenues pour gérer la problématique de la rétention des directions renvoie selon nous au degré d'intérêt, au temps et à l'importance que les membres de leur direction générale sont prêts à consacrer afin de s'assurer de la compétence, la satisfaction au travail et l'engagement organisationnel de celles et ceux qui viennent les joindre, les seconder, les appuyer et un jour les remplacer. En fait, selon nous, la question est de savoir : jusqu'à quel point les directions générales voient-elles les directions d'établissement sous l'angle d'un capital humain au regard duquel elles ont la responsabilité d'offrir les meilleures conditions possibles pour qu'elles puissent se développer personnellement et professionnellement, et cela, tout au long de leur carrière ?

Présentation du cadre de référence

Cet article entend proposer aux décideurs des centres de services scolaires et toute autre personne touchée par la problématique de la rétention des directions d'établissement un cadre de référence pouvant non seulement soutenir leur analyse de la situation organisationnelle, mais également orienter de possibles interventions. Rappelons que ce cadre, développé à partir d'une recension des écrits, de nos travaux sur la rétention et plus largement sur la gestion stratégique des ressources humaines est élaboré avant tout dans une perspective d'un mode de gestion soucieux du développement professionnel durable des directions. De plus, il se concentre sur les facteurs relativement auxquels un centre de services scolaire détient un pouvoir d'intervention. Ainsi, il ne touche pas à des éléments tels que les conditions salariales ou d'exercice de la fonction qui sont déterminées par l'État, dans le cas présent, le Conseil du Trésor du Québec.

Des leviers pour favoriser la rétention des directions d'établissement

À partir de notre travail d'analyse, trois leviers principaux sont mis à l'avant-scène au regard de la rétention des directions (p. ex. Boyce et Bowers, 2016 ; Brown, 2021 ; Gates et al., 2019 ; Liu et Bellibas, 2018)[10] :

- La satisfaction au travail qui est associée aux tâches et au contexte dans lequel la direction exerce ses fonctions et de ce fait varie suivant les facteurs qui influencent ce contexte ;
- L'engagement organisationnel qui est associé plus globalement à l'organisation (établissement et centre de services scolaire) et est davantage stable dans le temps ;
- Et, enfin, les capacités et compétences de la direction au regard de ses différentes responsabilités.

Certes, ces leviers ne rendent pas compte de l'ensemble des facteurs pouvant influencer la rétention d'une direction puisque la majorité des recherches analysées traitent principalement de leur mobilité. Néanmoins, ces leviers permettent de proposer une articulation des différents facteurs et stratégies dégagés précédemment, d'où l'élaboration d'un cadre de référence. Les décideurs des centres de services scolaires peuvent ainsi disposer d'ancrages pour orienter leur analyse organisationnelle et leurs interventions subséquentes.

Quelques pistes relatives à la satisfaction au travail

Partant de la définition de la satisfaction au travail que nous avons proposée, trois pistes principales sont présentées en fonction du cheminement de carrière d'une direction. Ajoutons qu'en cohérence avec une démarche d'analyse et d'intervention, ces pistes sont présentées sous la forme de questions.

Comme nous le verrons, une première piste est ainsi liée à la représentation de la fonction de direction qu'ont les aspirants et, par conséquent, à leurs attentes au regard de l'exercice de cette fonction. Une seconde est associée au degré d'autonomie accordé aux directions dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Enfin, une troisième piste est relative à la reconnaissance que les

[10] Il est à noter que les travaux de Liu et Bellibas (2018) suggèrent une corrélation entre la satisfaction au travail et l'engagement organisationnel des directions d'établissement. Toutefois, dans le cadre de notre démarche, nous avons choisi de considérer ces leviers comme étant complémentaires plutôt que corrélés. Des travaux de recherche à venir pourront toutefois explorer cette avenue de recherche.

directions reçoivent au regard leur pratique de travail, leur investissement ou leurs réalisations (Brun et Dugas, 2005).

Ainsi, concernant la représentation des candidats, un membre de la direction générale accompagné par exemple de conseillers du service des ressources humaines peut se demander :

✓ Lors du processus de recrutement, jusqu'à quel point les informations véhiculées par notre centre de services scolaire permettent-elles aux candidats d'avoir accès à une description réaliste de la fonction, de connaître et de comprendre les attentes de la direction générale au regard des directions, dont celles en période d'insertion professionnelle ?
✓ En lien avec nos activités de recrutement, offre-t-on aux candidats potentiels l'occasion de rencontrer et d'échanger avec des directions d'établissement que nous considérons comme des modèles au sein de notre organisation ?
✓ Enfin, organise-t-on des stages préparatoires lors desquels les candidats ont la possibilité d'observer des directions dans l'action et d'échanger avec celles-ci non seulement quant aux défis avec lesquels elles doivent composer, mais également quant aux sources de motivation qui continuent à les animer ?

À la lumière de nos travaux sur la rétention des directions, il nous apparaît qu'avoir une telle lecture réaliste de la fonction pourrait contribuer à éviter le « désenchantement » de certaines nouvelles directions et prévenir par exemple leur retour vers l'enseignement.

Dans une perspective similaire, le processus de sélection des directions peut être vu comme une autre occasion de communiquer les attentes de la direction générale à l'égard des futures directions ainsi que les valeurs qui sont privilégiées par le centre de services. Une telle communication peut avoir lieu non seulement à travers les échanges avec les candidats, mais également par le choix des outils de sélection qui sont privilégiés. Pensons par exemple ici aux questions des entrevues de sélection ou une activité de panier de gestion (*in-basket*). Ces informations peuvent notamment permettre aux candidats de mettre en perspective leurs valeurs personnelles et celles du centre de services scolaire. Ainsi, un décideur accompagné de professionnels du service des ressources humaines peut s'interroger :

✓ Quel est le profil recherché lors de la sélection des candidats et sur quoi se base-t-il ? Des croyances ? Des tests psychométriques ? Autres ?
✓ Jusqu'à quel point nos outils de sélection nous permettent-ils de sélectionner des candidats qui correspondent à ce profil ?
✓ Avons-nous des mécanismes pour évaluer l'efficacité de nos outils de sélection ?

Un autre facteur à considérer est l'autonomie effective (ou la marge de manœuvre) dont disposent les directions (p. ex. gestion du personnel, gestion des ressources financières et informationnelles). À l'instar de Dude (2012), nous considérons que l'autonomie au travail fait référence à la latitude suivant laquelle un employé peut choisir les méthodes, les procédures avec lesquelles il accomplit son travail, la planification et l'ordonnancement des activités à réaliser, ainsi que les critères à partir desquels son travail sera évalué. Il apparaît donc pertinent pour la direction générale d'un centre de services de se questionner quant au réel degré d'autonomie dont les directions disposent. Cet aspect touche non seulement son propre style de gestion à l'égard des directions, mais également la façon dont les relations entre les directions et les services du centre scolaire sont envisagées. Ainsi, un décideur peut se demander :

✓ Quel degré d'autonomie effectif est accordé aux directions d'établissement relativement aux différentes sphères de responsabilité qui leur sont déléguées pour s'assurer de la qualité des services

éducatifs ? Pensons ici par exemple à la gestion du personnel et à celle des ressources financières et matérielles.

✓ Quels sont les processus et les structures à mettre en place pour permettre aux directions, si elles le souhaitent, d'influencer les décisions en lien avec leurs responsabilités, et ce faisant amener les enseignants, élèves, parents et autres partenaires de la communauté à s'impliquer et se sentir davantage en mesure d'influencer les décisions qui concernent le bon fonctionnement de leur école ?

✓ Dans notre centre de services scolaire, les directions sont-elles vues comme des « clientes » du personnel des services éducatifs, services ressources financières et autres services, à savoir comme devant plutôt répondre aux commandes de ceux-ci ou l'inverse ?

✓ Comment et par qui les attentes de la direction générale sont-elles communiquées au personnel des services à cet égard ?

✓ La qualité des services offerts aux directions d'établissement est-elle considérée dans l'évaluation des services du centre et de son personnel ?

Dans cette perspective, on peut aussi se demander sur quel soutien du centre de services les directions peuvent compter, notamment en ce qui concerne le service des ressources humaines lorsqu'elles désirent par exemple intervenir sur la qualité de l'enseignement, qu'il s'agisse de la mise en place de pratiques de supervision du personnel ou en vue d'interventions disciplinaires auprès du personnel. Ce soutien peut aussi être considéré au regard de la mise en place d'innovations organisationnelles qui permettent aux directions d'alléger leur charge de travail. Pensons ici à l'implantation de tableaux de bord de gestion en vue du monitorage et du pilotage du projet éducatif ainsi que de la reddition de compte aux autorités.

En terminant, à la lumière des travaux sur la satisfaction du travail, les pratiques de reconnaissance destinées aux directions, dont celles venant de leur supérieur hiérarchique, nous apparaissent également porteuses.

✓ Quelles sont les pratiques de reconnaissance au regard des directions d'établissement ?

✓ Jusqu'à quel point ces pratiques sont-elles en cohérence avec les attentes énoncées, les activités de supervision, d'évaluation et de développement professionnel ?

Quelques pistes relatives à l'engagement organisationnel

Ce levier qu'est l'engagement organisationnel et plus particulièrement sa dimension affective regroupe des stratégies et pratiques de gestion répondant au désir des directions de ressentir un sentiment d'appartenance, de partager les valeurs de leur organisation, de trouver « un sens » à leurs actions, de se mobiliser en fonction de cibles qui « ont une valeur à leurs yeux » et leur permettant de s'accomplir professionnellement. À la suite de notre analyse, nous proposons ici trois pistes principales d'analyse et d'intervention. La première touche la socialisation des nouvelles directions, la seconde l'affectation et la troisième le soutien accordé par le supérieur.

À la lumière de la recension menée et de nos travaux, nous introduisons d'abord des questions relatives à des pratiques de socialisation destinées aux directions et susceptibles d'accroitre leur engagement par rapport au centre de services. Précisons que la socialisation est ici considérée comme un processus au cours duquel un nouveau directeur apprend ou acquiert les connaissances, les compétences et les valeurs requises pour jouer un rôle social dans une organisation. Ainsi, un décideur pourrait se demander :

- Quelles sont nos pratiques de socialisation[11] ? Sont-elles davantage collectives ou individuelles ? Formelles ou informelles ? Sont-elles planifiées suivant une séquence déterminée ? etc.
- Quels sont les objectifs de ces pratiques[12] ? Une meilleure compréhension de la fonction de direction et des attentes à leur égard ? De la culture du centre de services dont son histoire, ses objectifs et ses valeurs ? Ou encore, des normes informelles au regard des communications ?
- Et plus concrètement, jusqu'à quel point veille-t-on à ce que les directions adjointes, dont une bonne partie sont des gestionnaires en insertion professionnelle, se perçoivent comme des « membres à part entière » du centre de services en participant à certains comités ou rencontres au cours desquelles ils peuvent vivre des interactions sociales, découvrir des modèles ou des mentors qui pourront leur offrir du soutien ?

Dans un ordre d'idée similaire, il nous apparaît que les politiques et pratiques d'affectation des directions qui sont privilégiées par les directions générales des centres de services peuvent aussi jouer un rôle important au regard de l'engagement des directions, comme l'ont mis en évidence certains travaux. Force est toutefois de souligner que cela exige de la part du centre de services de mettre en place un mécanisme de planification stratégique des ressources humaines, intégrant à la fois des informations sur les caractéristiques des établissements (p. ex. climat de travail, respect du code de vie) et de leurs élèves (p. ex. réussite scolaire, milieu socioéconomique) d'une part et le profil des directions en termes de compétences, d'expérience, de valeurs et de visée au regard de leur cheminement de carrière d'autre part.

Quelques pistes relatives à la compétence des directions

Par ailleurs, la formation tant initiale que continue offerte aux directions par différents acteurs, dont les centres de services, les universités et les associations professionnelles est un axe à explorer à partir du développement de capacités susceptibles de permettre aux directions d'agir sur le climat de travail, ou encore pour mieux comprendre et intervenir dans des milieux socioéconomiques plus défavorisés. Ajoutons leur formation quant aux lois, règlements et conventions collectives de travail qui régissent leur travail et le fonctionnement de leur école. Toutefois, au-delà de la pertinence des situations professionnelles traitées, des approches retenues que des modalités d'évaluation, il nous apparaît pertinent de se questionner quant à la cohérence et la coordination que ces différentes activités de développement professionnel nécessitent, si nous voulons tirer le maximum d'incidence de ce levier possible de la rétention.

Pour ce qui est plus précisément des directions adjointes, dont la plupart, sont en insertion professionnelle, une autre piste concerne l'organisation du travail, à savoir les dossiers et mandats délégués par le supérieur immédiat, ainsi que les rôles d'accompagnement et de supervision, voire d'évaluation que ce dernier est amené à jouer. De fait :

- ✓ Jusqu'à quel point leur supérieur immédiat considère-t-il que le développement professionnel des directions adjointes de son établissement fait partie des attentes du centre de services scolaires à son égard ?
- ✓ Qui plus est, est-il outillé et lui offre-t-on de l'accompagnement pour jouer ce rôle ?

---

[11] Pour plus d'information, on pourra référer à la classification des pratiques de socialisation proposée par Van Maanen et Schein (1979).
[12] Pour plus d'information sur ce sujet, on pourra consulter les travaux de Montgomery (2020).

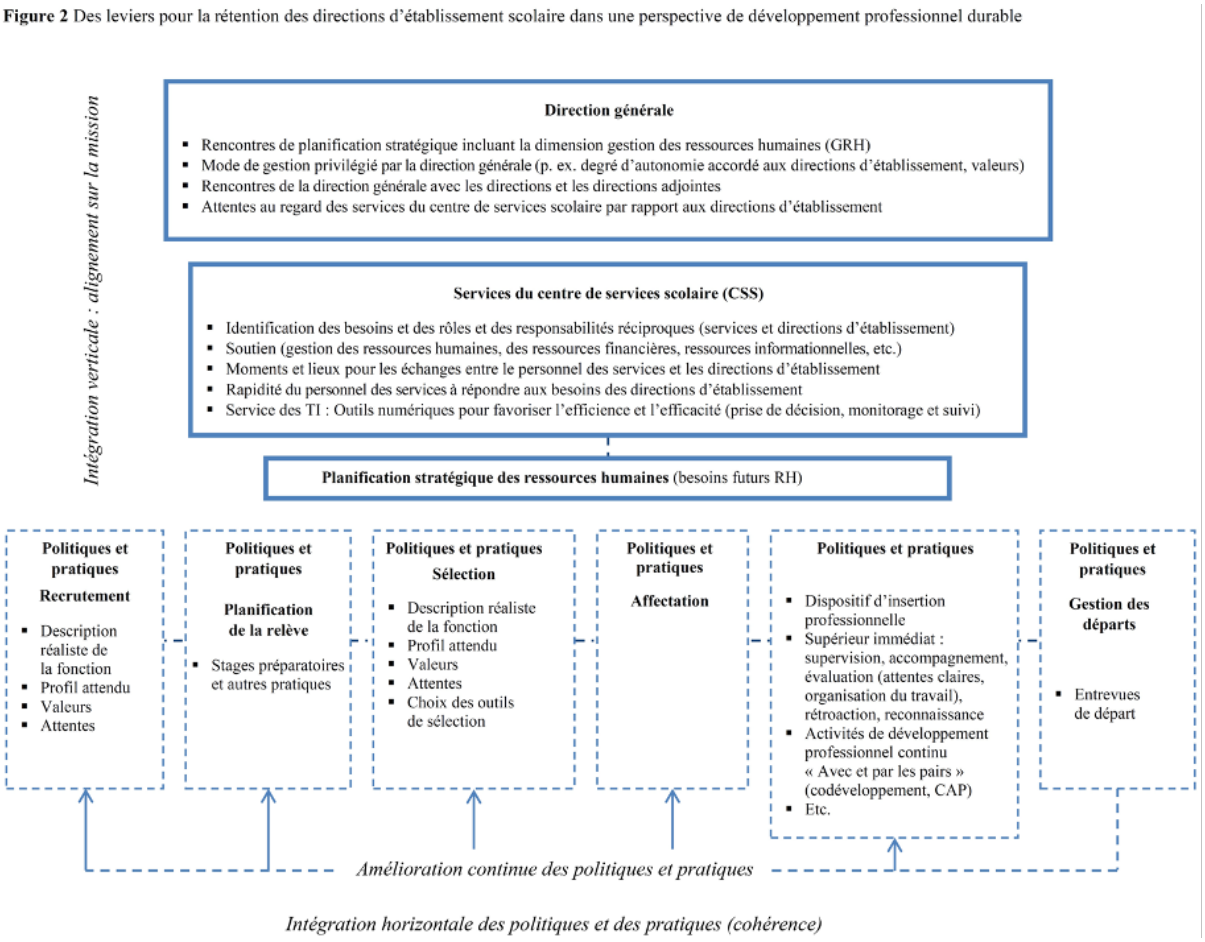
Un même questionnement peut d'ailleurs être transposé relativement à la supervision professionnelle des directions par les directions générales des centres de services scolaires. Ainsi :

- ✓ Jusqu'à quel point cette supervision permet-elle aux directions de développer leurs compétences ?
- ✓ Qui plus est, dispose-t-on d'un plan de développement professionnel pour chacune d'elles ?

Pour terminer, le décideur pourra voir à ce qu'on mette en place des entrevues de départ. Celles-ci pouvant notamment l'informer sur les raisons de départ de la direction et apporter s'il y a lieu des améliorations aux politiques et pratiques du centre de services scolaires.

La figure 2 présente le cadre de référence proposé. Ce dernier propose un ensemble de leviers recouvrant les différents domaines relevant de la gestion des ressources humaines et tenant compte de différents niveaux d'analyse et d'intervention.

Figure 2 Des leviers pour la rétention des directions d'établissement scolaire dans une perspective de développement professionnel durable



Conclusion

Cet article avait pour objectif de proposer un cadre permettant à des décideurs de centres de services scolaires de même qu'à toute personne touchée par la problématique de la rétention des directions d'établissement, d'analyser et d'intervenir, dans une perspective de développement professionnel durable. Or, comme il a été mentionné, ce cadre se fonde principalement sur des travaux menés sur la mobilité des directions et publiés en langue anglaise. De ce fait, il comporte des limites importantes. Plusieurs de ces écrits semblent de plus envisager la mobilité comme un « problème à régler », ce qui nous oriente fort possiblement vers des interventions davantage limitées et ponctuelles.

Plusieurs avenues de recherche peuvent être dégagées à la suite de cette démarche. Pour n'en citer que quelques-unes, mentionnons que des travaux seraient souhaitables afin de mieux comprendre l'influence relative des facteurs qui influencent la mobilité sur la rétention des directions. Il serait également pertinent d'approfondir notre compréhension des relations entre la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel (dimension affective) et le degré de compétence des directions au regard de leur rétention. Enfin, des recherches qualitatives pourraient certainement contribuer à approfondir notre compréhension de la prise de décision d'une direction au regard de son intention de demeurer en poste dans un établissement donné, voire de poursuivre sa carrière de gestionnaire.

Par ailleurs, comme nous l'observons à partir d'expériences en cours dans certains centres de services, une des particularités de la mise en place d'un tel cadre est qu'elle exige non seulement le soutien indéfectible de la direction générale, mais également la désignation d'un porteur de dossier officiel crédible et compétent qui relève directement de la direction générale. Or ce soutien de la direction générale nous ramène à la façon dont elle conçoit ses responsabilités au regard de la gestion des ressources humaines ainsi que ses convictions et ses connaissances relatives à l'incidence possible des directions sur la réussite éducative. Dit autrement, nous pouvons nous demander : jusqu'à quel point la direction générale considère le personnel de son organisation, dont les directions d'établissement comme un capital humain essentiel à l'atteinte de sa mission, une ressource stratégique dont elle doit assurer le développement tout au long de sa carrière ?

D'un point de vue plus opérationnel, la mise en place d'un tel cadre exige une étroite coordination et collaboration entre les acteurs de différents services, dont celui des services éducatifs et des ressources humaines, soutenus notamment par celui des technologies de l'information. Dans certains cas, il exigera donc pour le centre de services scolaire de passer d'une gestion en « silo » à une gestion basée sur les processus. Ceci peut constituer une véritable transformation organisationnelle, non seulement sur le plan de la structure, mais également de la culture organisationnelle (Rondeau, 1999, 2008). Comme nous l'observons, ce travail de collaboration peut aussi mettre en évidence un manque de cohérence entre les différentes politiques et pratiques destinées aux directions et le dédoublement d'activités non seulement à l'interne, mais aussi au regard des interventions d'autres joueurs, dont les universités et les associations professionnelles tout comme il peut amener un questionnement quant aux objectifs et à la valeur ajoutée de certaines activités et par conséquent leur révision, voire leur abandon. De ce fait, le pouvoir de certains intervenants peut être remis en question lors de cette quête d'efficacité et d'efficience.

Somme toute, à l'instar des écrits de Bolman et Deal (1991), la mise en place d'un tel cadre qui sous-tend un mode de gestion de la rétention s'inscrivant dans une perspective de développement professionnel durable appelle une analyse de son organisation non seulement d'un point de vue structurel et humain, mais également politique et symbolique.

Bibliographie

Allen, N. J. et Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization : An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, *49*(3), 252-276.

Baker, B.D., Punswick, E. et Belt, C. (2010). School leadership stability, principal moves, and departures : evidence from Missouri. *Educational Administration Quarterly, 46*(4) 523-557.

Bartanen, B., Grissom, J. A. et Rogers, L. K. (2019). The impacts of principal turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *41*(3), 350-374.

Battle, D. et Gruber, K. (2010). *Principal attrition and mobility : results from the 2008-2009 principal follow-up survey* (NCES 2010-337). *National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Washington, DC : US Government Printing Office.*

Bellerose, P. (2019, 14 février). *Une ruée vers la retraite des directions d'école.* Repéré à de quebec.com / Actualité/ Éducation.

Béteille, T., Kalogrides, D. et Loeb, S. (2012). Stepping stones : Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research***,** *41*(4), 904-919.

Bolman, L. G. et Deal, T. E. (1991). *Reframing Organizations : Artistry, Choice, and Leadership. San* Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Booth, A, Sutton, A. et Papaionannou. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2e éd.). Sage.

Boyce, J. et Bowers, A. J. (2016). Principal turnover : Are there different types of principals who move from or leave their schools ? A latent class analysis of the 2007-2008 schools and staffing survey and the 2008-2009 principal follow-up survey. *Leadership and Policy in Schools***,** *15*(3), 237-272.

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. Repéré à https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Admin%20Teacher%20Retention.pdf

Branch, G. F., Hanushek, E. A. et Rivkin, S. G. (2009, January). *Principal turnover and effectiveness.* Paper presented at the American Economics Association, San Francisco, CA.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. G., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. et Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal***,** *15*, 301-318.

Brown, G. (2021). *The role of job demands and job resources in predicting principal job satisfaction : a cross-national, multilevel analysis.* [Thèse de doctorat, Johns Hopkins University].

Brun, J.P et Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion, 30,* 79-88.

Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions ? *Educational Evaluation and Policy Analysis***,** *39*(1), 126-145. Repéré à https://pdfs.semanticscholar.org/c040/3057b9490d6321364d4ace80d06aebcc1a48.pdf

Burkhauser, S., Gates, S. M., Hamilton, L. S. et Ikemoto, G. S. (2012). *First-year principals in urban school districts : How actions and working conditions relate to outcomes***.** Santa Monica, CA : RAND Corporation. Repéré à https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2012/RAND_TR1191.pdf

Bush, T. et Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership : international perspectives. *Educational Management and Administration*, *30*(4), 417-429.

Chapman, J. (2005). *Recruitment, Retention, and Development of School Principals***.** International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris.

Charuest, J. L. (2001). *Enquête sur la relève : L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. Rapport Final. Fédération des commissions scolaires du Québec.

Coelli, M. et Green, D.A. (2012). Leadership effects : School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, *31*(1). doi : 10.1016/j.econedurev.2011.09.001

Cullen, J. B. et Mazzeo, M. (2007). *Implicit Performance Awards : An Empirical Analysis of the Labor Market for Public School Administrators*. http://www.kellogg.northwestern.edu/faculty/mazzeo/htm/txppals_1207.pdf

De Angelis, K. J. et White, B. R. (2011). *Principal turnover in Illinois public schools, 2001-2008* (IERC 2011-1). Edwardsville, IL : Illinois Education Research Council. Repéré à https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518191.pdf

Donley, J., Detrich, R., States, J. et Keyworth, R. (2020). *Principal Retention Overview*. Oakland, CA : The Wing Institute. Repéré à https://www.winginstitute.org/quality-leadership-principal-retention

Dude, D.J. (2012). *Organizational commitment of principals : The effects of job autonomy, empowerment, and distributive justice* [Thèse de doctorat inédite, University of Iowa].

Edwards, W. L., Quinn, D. J., Fuller, E. J. et Pendola, A. (2018). Policy brief 2018-4 : Impact of principal turnover. Charlottesville, VA : University Council for Educational Administration, University of Virginia. Repéré à http://3fl71l2qoj4l3y6ep2tqpwra.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2018/06/Policy-Brief-2018- –-4-Impact-of-Principal-Turnover.pdf

Farley-Ripple E. N., Raffel, J. A. et Welch, J. C. (2012). Administrator career paths and decision processes : Evidence from Delaware. *Journal of Educational Administration*, *50*(6), 788-816.

Fuller, E. J. et Young, M. D. (2009). *Tenure and retention of newly hired principals in Texas*. Austin, TX : University Council for Education Administration, University of Texas at Austin. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/228660740_Tenure_and_Retention_of_Newly_Hired_Principals_in_Texas

Gates, S. M., Baird, M. D., Master, B. K. et Chavez-Herrerias, E. R. (2 019). *Principal pipelines : A feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools*. Santa Monica, CA : RAND Corporation. Repéré à https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2666.html

Gawlik, M.A. (2019). Principalship Socialization in Charter Schools. *Journal of School Leadership, 29*(1), 3-24. DOI : 10.1177/1052684618825089

Goldhaber, D., Lavery, L. et Theobald, R. (2015). Uneven playing field ? Assessing the teacher quality gaps between advantaged and disadvantaged students. *Educational Researcher*, *44* (5), 293-307.

Goldring, R. et Taie, S. (2018). *Principal attrition and mobility : Results from the 2016-2017 principal follow-up survey* (NCES 2018-066). Washington, DC : National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Repéré à https://nces.ed.gov/pubs2018/2018066.pdf

Gough, D., Oliver, S. et Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2e éd.). Sage.

Gouvernement du Québec (2000, mai). Le personnel des écoles des commissions scolaires. *Bulletin statistique de l'éducation*, *15*. Québec, Canada : ministère de l'Éducation (MEQ).

Grissom, J. A. et Bartanen, B. (2019a). Principal effectiveness and principal turnover. *Education Finance and Policy*, *14*(3), 355-382. Repéré à https://www.mitpressjournals.org/doi/full/10.1162/edfp_a_00256

Grissom, J. A. et Bartanen, B. (2019b). Strategic retention : Principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal***,** *56*(2), 514-555.

Herman, R., Gates, S. M., Arifkhanova, A., Barrett, M., Bega, A., Chavez-Herrerias, E. R. et Wrabel, S. L. (2017). *School leadership interventions under the Every Student Succeeds Act : Evidence review***.** Santa Monica, CA : RAND Corporation. Repéré à https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1500/RR1550-3/RAND_RR1550-3.pdf

Horng, E., Kalogrides, D. et Loeb, S. (2009). Principal preferences and the unequal distribution of principals across schools. Working Paper 38. Washington, DC : National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER). Repéré à https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33311/1001442-Principal-Preferences-and-the-Unequal-Distribution-of-Principals-across-Schools.PDF

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. *Educational Evaluation and Policy Analysis***,** *37*(3), 314-332. Repéré à http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1003.6694&rep=rep1&type=pdf

Jeretina, S. M. (2020). *Relational Trust as a Determinant of Principal Turnover : A Quantitative Analysis. College of Education Theses and Dissertation. 177*. Repéré https://via.library.depaul.edu/soe_etd/177

Johansson, O. (2001). School leadership training in Sweden – perspectives for tomorrow. *Journal of In-Service Education*, *27*(2), 185-202.

Kaufman, J. H., Gates, S. M., Harvey, M., Wang, Y. et Barrett, M. (2017). *What it takes to operate and maintain principal pipelines : Costs and other resources***.** Santa Monica, CA : RAND Corporation. Repéré à https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2000/RR2078/RAND_RR2078.pdf

Korach, S. et Cosner, S. (2017). Developing the leadership pipeline : Comprehensive leadership development. Dans M. Young et G. Crow (dir.), *Handbook of research on the education of school leaders* (p. 262-282). New York, NY : Routledge.

Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M. et Yelle, M. (2018). Mesurer l'intention de rester ou l'intention de quitter… telle est la question ! *Humain et organisation, 4*(1), 26-36.

Lauzon, N. (2020). Results-Based Management and School Principals HRM Training Needs. *Journal of Education and Human Development, 9*(1), 39-52. DOI : 10.15640/jehd.v9n1a5

Lauzon, N., Corriveau, L., Garneau, M., Dunlavey, P., Pelletier, G., Solar, C. et Striganuk, S. (2015). *Étude des facteurs explicatifs de pénurie et de problèmes de rétention du personnel de directions d'établissement scolaire, en lien avec l'amélioration de la persévérance et de la réussite scolaires***.** Rapport de recherche adressé au FRQSC (2012-RP-144859). Université de Sherbrooke, Canada.

Levin, S. et Bradley, K. (2019). *Understanding and addressing principal turnover : A review of the research***.** Reston, VA : National Association of Secondary School Principals. Repéré à

https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/NASSP_LPI_Principal_Turnover_Research_Review_REPORT.pdf

Levin, S., Bradley, K. et Scott, C. (2019). *Insights from current principals*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute. Repéré à https://learningpolicyinstitute.org

Levin, S., Scott, C., Yang, M., Leung, M. et Bradley, K. (2020). *Supporting a strong, stable principal workforce*. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute. Repéré à https://learningpolicyinstitute.org

Liu, Y et Bellibas, M.S. (2018). School factors that are related to school principals'job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, *90*, 1-19.

Loeb, S., Kalogrides, D. et Horng, E. L. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *32*, 205-229.

Markow, D., Macia, L. et Lee, H. (2013). *Challenges for school leadership : A survey of teachers and principals*. Harris Interactive for MetLife, Inc. Repéré à https://www.metlife.com/about/corporate-responsibility/metlife-foundation/reports-and-research/survey-american-teacher.html

Martin, J. et Robertson, J.M. (2003). The induction of first-time principals in New Zealand – a program design. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, *7*(2).

Mascall, B. et Leithwood, K. (2010). Investing in leadership : The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, *9*(4), 367-383.

Mercure, P. (2018, 30 avril). Directeur d'école ? Je passe mon tour. *La Presse*, Montréal. https://www.lapresse.ca/actualites/education/201804/29/01-5166139-directeur-decole-je-passe-mon-tour.php

Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, *36*, 60-72.

Mowday, R.T., Steers, R.M. et Porter, L.W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*, 224-247.

Montgomery, A. M. (2020). *The Organizational Socialization Experiences of First-Year Principals*. [thèse de doctorat, Brandman University]. https://digitalcommons.brandman.edu/edd_dissertations/336

Nadeau, J. et Fortier, F. (2016, 9 décembre). Pénurie de directeurs d'école. Repéré à https://www.ledevoir.com/ Société/Éducation/486772. www.ledevoir.*com/education/486772*.

Newman, M. et Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research : Methodology, Perspectives and Application (p. 3-22) Dans Zawacki-Rithcher, O., Kerres, M. Bedenlier, S. Bond, M. et Buntins, K. (Éd). *Systematic Reviews in Educational Research : Methodology, Perspective and Application*. Springer VS.

Oberman, G. L. (1996). *A report on principal turnover in the Chicago public schools* (ERIC nº ED410655). Chicago, IL : Chicago Public Schools Department of Research, Evaluation, and Planning.

Papa, F. (2007). Why do principals change schools ? A multivariate analysis of principal retention. *Leadership and Policy in Schools*, *6*(3), 267-290.

Partlow, M. C. (2007). Contextual Factors Related to Elementary Principal Turnover. *Planning and Changing*, *38*, 60-76.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. et Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER) : a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement***,** *25*(2), 197-230.

Rondeau, A. (1999). Transformer l'organisation - Vers un modèle de mise en œuvre. *Revue Gestion*, *24*(3), 148-157

Rondeau A (2008). L'évolution de la pensée en gestion du changement : leçons pour la mise en œuvre de changements complexes. *Télescope*, *14*(3), 1-12.

Ronfeldt, M., Loeb, H. et Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal***,** *50*(1), 4-36. Repéré à https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/TchTrnStAch%20AERJ%20RR%20not%20blind.pdf

Scali, D. (2019, 3 septembre). *Plusieurs directeurs d'école doivent apprendre leur métier « sur le tas » en pleine frénésie de la rentrée. Repéré à* https://www.com/*Le Journal de Montréal*/*Actualité*/Éducation.

Snodgrass Rangel, S. V. (2018). A Review of the Literature on Principal Turnover. *Review of Educational Research***.** *88* (1), 87-124. Doi : 10.3102/0034654317743197 © 2017 AERA. Repéré à http://rer.aera.net

Su, Z., Gamage, D., et Mininberg, E. (2003). Profession preparation and development of school leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, *4*(1), 42-59.

Sun, N. S. et Ni, Y. (2016). Work environments and labor markets : Explaining principal turnover gap between charter schools and traditional public schools. *Educational Administration Quarterly*, *52*(1), 144-183.

Superville, D. R. (2020). *6 districts invested in principals and saw dramatic gains. Dozens more will try to do the same***.** Repéré à https://www.edweek.org/ew/articles/2020/02/10/6-districts-invested-in-principals-and-saw.html?cmp=eml-enl-eu-news2&M=59040207&U=553060&UUID=9bc4fda5086bf85fdf82fb5f1a2a674c

Sutcher, L., Podolsky, A. et Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning : Key features of effective programs***.** Repéré à https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Supporting_Principals_Learning_REPORT.pdf

Taie, S. et Goldring, R. (2019). *Characteristics of public and private elementary and secondary school principals in the United State : Results from the 2017-2018 National Teacher and Principal Survey First Look* (NCES 2019-141). Washington, DC : National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Repéré à https://nces.ed.gov/pubs2019/2019141.pdf

Tekleselassie, A. A. et Choi, J. (2019). Understanding school principal attrition and mobility through hierarchical generalized linear modeling. *Educational Policy*, 1-47.

Tekleselassie, A. A. et Villarreal, P., III. (2011). Career mobility and departure intentions among school principals in the United States : Incentives and disincentives. *Leadership and Policy in Schools***,** *10*(3), 251-293. Repéré à https://education.ufl.edu/villarreal/files/2011/10/Leadership-and-Policy-Villarreal.pdf

Tran, H., McCormick, J., et Nguyen, T. T. (2018). The impact of principal movement and school achievement on principal salaries. *Leadership and Policy in Schools*, *16*(1), 106-129.

Turnbull, B. J., Riley, D. L. et MacFarlane, J. R. (2015). *Districts taking charge of the principal pipeline. Building a stronger principalship : vol. 3*. Washington, DC : Policy Studies Associates. Repéré à https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/building-a-stronger-principalship-vol3-districts-taking-charge.pdf

Van Maanen, J. et Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Dans B. M. Staw (dir.) *Research in organizational behavior*, Vol. 1, Annual series of analytical essays and critical reviews (p. 209-309). JAI Press.

Williams, T.R. (2003). Ontario's principal scarcity : yesterday's abdicated policy responsibility – today's unrecognised challenge. *Australian Journal of Education*, *47*(2), 159-171.

Yan, R. (2020). The influence of working conditions on principal turnover in K-12 public schools. *Educational Administration Quarterly*, *56*(1), 89-122.