

RÉSUMÉ

INFLUENCE DE LA PRÉCARITÉ DES CONDITIONS DE
TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DE PETIT-GOÂVE SUR
LEUR INTENTION À LA MOBILITÉ EXTERNE

par

Bertot Forvil

Conseiller principal: Gabriel D. Camacho Borjórquez

RÉSUMÉ DE THÈSE DE POSTGRADUÉ

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

Faculté Education

Titre: INFLUENCE DE LA PRÉCARITÉ DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS À PETIT-GOÂVE SUR LEUR INTENTION À LA MOBILITÉ EXTERNE.

Chercheur: Bertot Forvil

Conseiller principal: Gabriel D. Camacho Borjórquez, Doctor en Educación

Date: Mars 2016

Problème

Ces cinq dernières années sont marquées par la migration de nombreux enseignants, à Petit-Goâve, vers des secteurs autres que le milieu scolaire, à la recherche de nouvelles opportunités ou d'un emploi plus valorisant. Beaucoup de ceux qui enseignent encore dans les écoles prétendent que leur rétention n'est que provisoire et calculée; une fois qu'ils trouvent une occasion favorable, ils partiront. Les enseignants qui fuient les écoles expliquent plusieurs motifs qui les stimulent à la mobilité professionnelle externe. Les principaux points avancés sont liés à des conditions de travail défavorables auxquelles ils ont fait face dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignant. Vu l'impact négatif que cette fuite de cerveaux observée dans les écoles

peut entraîner sur la qualité de l'éducation à Petit-Goâve; le chercheur est amené à poser la problématique suivante: La précarité des conditions de travail des enseignants à Petit-Goâve prédit-elle significativement leur intention à la mobilité professionnelle externe?

Méthode

Cette recherche est à la fois descriptive, corrélationnelle, transversale et quantitative. L'unité d'observation dans cette étude fut les enseignants de la 9^e Année Fondamentale (AF) qui ont été choisis, au niveau du troisième cycle fondamental, dans 27 écoles secondaires non publiques reconnues par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) au cours de l'année académique 2014-2015 et qui sont situées dans trois sections communales de Petit-Goâve: 1^{ere} Section, 2^e Section et 3^e Section. Cinquante quatre enseignants ont été questionnés dans le cadre de cette recherche. Ils ont été choisis par échantillonnage aléatoire simple. Deux instruments ont été utilisés; le *High School Teacher Morale Survey (HSTMS)* qui a été utilisé pour mesurer les conditions précaires de travail des enseignants et l'*Employee turnover intention to leave (ETIL)* qui a été adopté pour évaluer les intentions des enseignants à quitter leurs écoles et dont le coefficient de fiabilité alpha de Cronbrach étaient .87. Pour la vérification des hypothèses la régression multiple a été adoptée.

Résultats

Les résultats ont révélé qu'il existe une corrélation significative entre la précarité des conditions de travail des enseignants et leur intention à la mobilité externe.

Dans le cadre des analyses complémentaires, les résultats ont montré qu'ils n'existent pas de différence entre les femmes et les hommes concernant leur intention à la mobilité externe.

Donc, le sexe n'influence pas l'intention à la mobilité externe des enseignants.

Conclusion

L'analyse des données statistiques provenant des résultats de cette étude a permis de conclure clairement que l'intention à la mobilité externe des enseignants est influencée de manière significative par les mauvaises conditions de travail existant dans les écoles. Les huit dimensions, considérés dans cette étude, qui constituent les variables conditions de travail sont des prédicteurs significatifs de l'intention à la mobilité externe des enseignants.

Universidad de Montemorelos

Faculté d'Éducation

INFLUENCE DE LA PRÉCARITÉ DES CONDITIONS DE
TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DE PETIT-GOÂVE SUR
LEUR INTENTION À LAMOBILITÉ EXTERNE

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

par

Bertot Forvil

Mars 2016

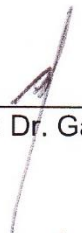
INFLUENCE DE LA PRECARITE DES CONDITIONS DE TRAVAIL
DES ENSEIGNANTS DE PETIT-GOAVE SUR LEUR INTENTION
A LAMOBILITE EXTERNE

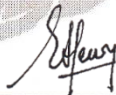
Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por

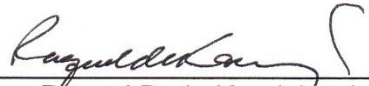
Bertot Forvil


APROBADA POR LA COMISIÓN:


Asesor principal: Dr. Gabriel Camacho
Bojórquez


Dr. Elie Henry,
Examinador externo


Miembro: Dr. Victor Korniejczuk


Dra. Raquel B. de Korniejczuk,
Directora de Estudios Graduados


Miembro: Dr. Lucien Maurepas

14 de marzo de 2016
Fecha de aprobación

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLES	vi
PAGE DE REMERCIEMENTS	vii
Chapitre	
I. DIMENSION DU PROBLEME.....	1
Antécédents	1
Mobilité des enseignants	1
Conditions de travail.....	1
Enoncé du problème	2
Justification du problème	4
Hypothèse de travail	5
Objectifs de la recherche	5
Importance de l'étude	5
Délimitations de la recherche	6
Limitations de la recherche	6
Marque philosophico-religieuse	6
Définition des mots clés	7
Organisation de l'étude	8
II. REVISION DE LITTERATURE.....	10
Introduction	10
Conditions de travail	10
Facteurs liés aux conditions de travail	12
Support Administratif/Soutien à l'enseignement	12
Culture et climat scolaire	14
Bâtiments et installations scolaires.....	15
Ressources et moyens pédagogiques	16
Enseignants/collégialité	17
Leadership/Equipe administrative	17
Comportements disciplinaires des élèves	20

Charges de travail	21
Compensation	21
Conséquences des conditions de travail précaire	22
Précarité des conditions de travail, qualité de vie et le moral de l'enseignant.....	22
Précarité des conditions de travail, insatisfaction et démotivation	24
Engagement organisationnel	30
Conditions de travail et engagement organisationnel.....	31
Mobilité professionnelle externe	33
Facteurs influençant la mobilité externe	33
Des variables individuelles.....	34
Age.....	34
Sexe.....	34
Salaire	34
Ancienneté	35
Responsabilité et niveau hiérarchique	35
Satisfaction.....	36
Diplôme.....	36
Des variables organisationnelles	36
Pratiques de gestion des ressources humaines	36
Pratiques de gestion de carrière	37
Secteur d'activité	37
Des facteurs de nature économique et technologique	37
Précarité des conditions de travail et mobilité externe des enseignants.....	38
III. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	40
Introduction	40
Type de recherche	40
Population.....	41
Echantillon.....	41
Instruments utilisés.....	42
Procédure des collectes de données.....	44
Variables.....	45
Variable dépendante	45
Variables indépendantes	45
Hypothèse nulle.....	46
Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables	47
Analyse des données statistique	47
IV. RESULTATS.....	49
Introduction	49
Statistiques descriptives des variables démographiques	50
Genre des participants	51
Etat matrimonial des participants	51
Age des participants.....	51

Niveau académique des participants.....	51
Comportement des variables indépendantes	52
Test de l'hypothèse.....	53
Tests additionnels	54
RESUME, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	56
Introduction	56
Résumé	56
Discussion	59
Conclusion.....	65
Recommandations	66
Appendice	
A. INSTRUMENTS	68
B. TABLEAU DE DISTRIBUTION DES PARTICIPANTS PAR ECOLE ET DONNEES DEMOGRAPHIQUES.....	75
C. DONNEES DESCRIPTIVES.....	78
D. TESTS D'HYPOTHESE	80
REFERENCES	101

LISTE DES TABLES

1. Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables.....	48
2. Moyenne et écart type correspondant par dimension.....	52
3. Moyenne et écart dimension correspondant le statut matrimonial	55

PAGE DE REMERCIEMENTS

Mes remerciements:

A Dieu qui m'a toujours secouru dans mes entreprises.

A mon épouse Louisette F. Forvil, mes deux fils Berton et Karlheinz, ma petite fille Louisaberthe, pour leur compréhension, leur amour et leur soutien moral à mon égard durant toute la durée de cette étude.

Au Dr Fredo Ignace pour ses précieux conseils, ses mots d'encouragements et son support.

A Maître Emmanuel Forest pour ses mots d'encouragement.

Au Dr Víctor Andrés Korniejczuk, mon conseiller, pour ses supports techniques.

Au Dr Gabriel D. Camacho Bojórquez, mon conseiller principal, pour sa patience, ses assistances techniques et sa complète disponibilité dont il a fait montre à mon égard tout au long de l'élaboration de ma thèse.

Au Dr Maurepas Lucien, mon conseiller, pour l'intérêt qu'il porte à cette recherche.

A ma mère Notrecile Valable, mes frères Franco, Colman, Muler, Dinick et ma sœur Yonna pour leur soutien moral.

A tous ceux et à toutes celles qui, d'une façon ou d'une autre, m'ont aidé dans cette démarche.

CHAPITRE I

DIMENSION DU PROBLÈME

Antécédents

Les antécédents de cette recherche présentent, brièvement, des études déjà réalisées qui font référence aux variables conditions de travail et mobilité externe des enseignants, qui traitent aussi de la relation entre ces deux variables.

Mobilité des enseignants

Ces dernières années, la question de mobilité des enseignants a provoqué des débats considérables dans le milieu éducatif et au niveau des décideurs de plusieurs pays. Selon un rapport de National Commission on Teaching and America's Future (2003), la mobilité est devenue une crise nationale. La mobilité des enseignants affecte directement les élèves, la qualité des enseignants et leur responsabilité. En outre, elle est également un phénomène très coûteux. La conséquence la plus grave et le désavantage direct du départ des enseignants est qu'il réduit la qualité pédagogique et la réussite des élèves.

Conditions de travail

Les recherches déjà effectuées montrent que les conditions de travail jouent un rôle important dans les causes qui expliquent les décisions des enseignants de laisser une école. En 1995, les enquêtes Schools And Staffing Survey (SASS) et Teacher Follow up Survey (TFS) ont révélé que les taux de mobilité dans les écoles de haute pauvreté ont été plus élevés que dans celles de basse pauvreté et que les enseignants qui ont quitté les écoles de haute pauvreté étaient

plus que deux fois plus élevés que ceux qui ont laissé celles de basse pauvreté, à cause d'insatisfaction dans l'exercice du métier d'enseignement (Darling-Hammond, 1997).

Il est rare de trouver présentement des travaux de recherches qui traitent de la relation qui existe entre les mauvaises conditions de travail des enseignants haïtiens et leur intention à fuir certaines écoles ou à abandonner l'enseignement. Cependant, ce problème est réel et semble contribuer considérablement à la dégradation de la qualité d'enseignement dans les écoles haïtiennes. Selon les opinions de certains enseignants haïtiens, les conditions de travail et les salaires non satisfaisants sont à la base de leur départ ou de leur intention à laisser une école. Tenant compte des mauvaises répercussions que ce problème peut avoir sur la qualité de l'éducation en Haïti, le chercheur estime qu'il est important d'investiguer sur l'Influence de la précarité des conditions de travail sur l'intention des enseignants haïtiens à la mobilité externe, plus particulièrement à petit-Goâve.

Enoncé du problème

Les années allant de 2010 à 2015 sont marquées par la migration de nombreux enseignants à Petit-Goâve vers d'autres écoles où les conditions de travail sont meilleures ou vers des secteurs autres que le milieu scolaire à la recherche de nouvelles opportunités ou d'un emploi plus valorisant. En effet, l'instabilité des situations sociales, économiques et politiques du pays avant le séisme dévastateur du 12 janvier 2010 a occasionné la convergence de beaucoup de gens vers le secteur éducatif pour pouvoir subsister et répondre à leurs besoins. Après le séisme, ces gens qui sont, pour la plupart, des ingénieurs, des avocats, des médecins, des agronomes et autres qui dispensaient des cours dans les écoles ont rapidement fui ce secteur pour aller travailler dans des ONG ou dans des secteurs liés à leur profession où les conditions de travail

sont meilleures. Beaucoup parmi eux qui se sont spécialisées en éducation, le plus souvent les plus qualifiés, laissent aussi les écoles où ils enseignent pour aller travailler dans d'autres écoles ou dans d'autres organisations à la recherche d'autres emplois capables de les aider à faire face aux problèmes socio-économiques qu'ils confrontent. Ceux qui fuient les écoles expliquent plusieurs motifs qui les stimulent à la mobilité professionnelle externe. Les principaux points avancés par ces enseignants sont liés à des conditions de travail défavorables auxquelles ils ont fait face dans l'exercice de leurs fonctions. Ils mentionnent que les problèmes d'infrastructure, les mauvais traitements au niveau du paiement de salaire sont les découragent. Ils soulignent que très souvent ils reçoivent leurs salaires mensuels en retard. De plus, ils ne reçoivent que neuf mois de salaire par an. Les trois autres mois sont non rémunérés. Durant ces trois mois, les dirigeants d'école ignorent complètement de quoi ils vivent. Ils déclarent aussi que les salaires sont très dérisoires par rapport à la cherté de la vie et au travail fourni. Ils soulignent également que, l'inexistence des avantages sociaux tels que: assurance médicale, bonus; per diem; augmentation de salaire; l'absence de plan de carrière, de promotion, de plan d'amélioration de la gestion des ressources humaines dans les écoles, de politique de valorisation des acquis des professeurs et de leurs expériences, de plan de formation continue à leur profit, de plan de retraite pour les enseignants âgés, les préoccupent beaucoup. Tous ces points sont des réalités observées qui existent dans le système éducatif haïtien et qui semblent provoquer l'insatisfaction des enseignants et susciter chez eux une tendance accrue à laisser l'école où ils travaillent pour aller à la recherche d'autres emplois où les conditions de travail sont meilleures.

En considérant les argumentations avancées souvent par de nombreux enseignants pour expliquer les causes qui les portent à abandonner les écoles, en considérant la rétention obligées de ceux qui enseignent encore dans les écoles et leur tendance à laisser l'établissement où ils

travaillent, Vu l'impact négatif que cette fuite de cerveaux observée dans les écoles peut entraîner sur la qualité de l'éducation à Petit-Goâve, le chercheur est amené à poser la problématique suivante: La précarité des conditions de travail des enseignants à Petit-Goâve prédit-t-elle significativement leur intention à la mobilité professionnelle externe?

Justification du problème

La mobilité externe des enseignants, dans les écoles à Petit-Goâve, demeure un problème majeur dans la mesure où l'on tient compte des conséquences néfastes qu'elle peut entraîner sur la qualité de l'enseignement dans ces écoles. La majorité d'entre elles sont des institutions dépourvues d'infrastructures scolaires appropriées et ayant des faiblesses au niveau administratif, particulièrement au niveau de la gestion des ressources humaines. On peut y ajouter les problèmes de l'environnement des écoles, les difficultés économiques auxquelles font face ces établissements scolaires aussi bien que celles confrontées par les parents des élèves fréquentant ces institutions scolaires et aussi d'autres problèmes liés aux facteurs externes de ces institutions. Ce qui les rend très vulnérables face à la tendance à la mobilité externe des enseignants. En toute évidence, la perte de ressources humaines qualifiées constitue une diminution du capital humain des institutions scolaires. Bourdieu (1998) a déjà vu la précarité comme la racine des problèmes sociaux dans le vingt et unième siècle. Beck (2000) l'a décrit comme étant la création d'une "société à risque" et d'une "nouvelle politique économique d'insécurité".

Si cette situation persiste il va y avoir une carence de professeurs qualifiées dans la zone et, du même coup, un impact négatif sur la qualité de l'éducation dans le système éducatif haïtien, plus particulièrement à Petit-Goâve.

Hypothèse de travail

Une hypothèse de recherche représente un énoncé conjectural de la relation entre deux ou plusieurs variables (Kerlinger, 1973). Pour répondre à la question principale de cette recherche, le chercheur se propose de formuler comme suit son hypothèse:

La précarité des conditions de travail- leadership scolaire, support administratif ou soutien à l'enseignement, état des bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la Culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant- prédit significativement l'intention des enseignants des écoles au niveau du 3^e cycle fondamental, à petit-Goâve, à la mobilité externe.

Objectif de la recherche

Cette recherche vise à déterminer les facteurs les plus pertinents liés à la précarité des conditions de travail qui influencent l'intention des enseignants des Ecoles Fondamentales à Petit-Goâve à la mobilité externe.

Importance de l'étude

La majorité des enseignants travaillant dans les écoles non publiques à Petit-Goâve fonctionnent dans des situations très difficiles où leur bas salaire ne leur permet pas de répondre à leurs besoins et à ceux de leur famille, où ils sont dépourvus d'assurance de santé et d'autres avantages sociaux, où les conditions de travail sont très précaires. L'importance de cette étude c'est qu'elle cherche à comprendre s'il existe une relation entre précarité des conditions de travail de ces enseignants et leur intention à la mobilité externe. Cette recherche a permis aussi

de comprendre l'implication de cette éventuelle décision des enseignants sur l'avenir des écoles de la région et la nécessité pour les décideurs éducatifs d'améliorer les conditions de travail de ces enseignants juste pour diminuer la fuite de cerveaux dans les écoles, de renforcer du même coup leur motivation et leur engagement organisationnel en vue de l'amélioration du processus enseignement-apprentissage. Car les conditions de travail des enseignants ont une influence directe sur les conditions d'apprentissage des élèves (Hirsch, 2004).

Délimitations de la recherche

Cette étude fut réalisée à Petit-Goâve, l'une des communes relevant de l'arrondissement de Léogane dans le département de l'Ouest d'Haïti. Elle visait les écoles secondaires non publiques qui sont situées dans trois sections communales de Petit-Goâve : 1ere Section, 2^e Section et 3^e Section. Elle se fit sur les enseignants travaillant au niveau du 3^e cycle fondamental qui comprend les classes de 7^e, 8^e et 9^e A.F.

Limitations de la recherche

1. Le temps nécessaire pour que les enseignants remplissent les questionnaires de l'enquête est limité par la nature de leurs activités.
2. L'instrument ne sera pas appliqué à toutes les écoles non publiques de Petit-Goâve, vu les difficultés d'accès de certaines d'entre elles.

Marque philosophico-religieuse

L'Eternel a créé les hommes et les femmes, entre autres, pour travailler. Tu travailleras six jours et tu feras tout ton ouvrage, dit-il dans Exode 20:9. Si donc, une personne ne peut pas réaliser ce pour quoi elle a été créée, il est normal qu'elle ne se sent pas épanouie. L'apôtre Paul

déclare dans 2 Thessaloniens 3:10 "Si quelqu'un ne veut pas travailler, il ne doit pas manger non plus". L'enseignant a un travail important à accomplir, un travail pour lequel il est incompetent s'il s'appuie sur ses propres forces. Mais s'il réalise combien il est défaillant, s'il s'appuie sur Jésus, il acquerra la force du Tout-Puissant. Qu'il effectue sa tâche difficile avec la patience, la longanimité et la douceur du Christ. Que son cœur rayonne de cet amour qui a conduit le Seigneur de la vie à mourir pour un monde perdu. Sa patience et sa persévérance ne manqueront pas d'être récompensées. Malgré des efforts qui paraîtront parfois vains, l'enseignant fidèle récoltera les fruits de son labeur. De nobles personnalités et des vies consacrées au service le récompenseront de son travail et de ses soins (White, 2006).

Définition des mots clés

Les mots sont susceptibles d'avoir beaucoup de sens. Cette définition des mots clés permet d'indiquer le sens précis des mots suivants dans cette recherche.

Précarité: Diverses définitions relatives à ce mot sont trouvées dans la littérature. Mais dans ce travail de recherche, Précarité signifie insécurité. Selon Marti (2004), les emplois précaires sont marqués par l'insécurité qui est divisée en trois types: l'insécurité temporelle caractérisée par l'insécurité accrue face à l'avenir; l'insécurité économique caractérisée par rapport à un revenu incertain; l'insécurité quant à la protection caractérisée par les dispositions de protection inexistantes ou insuffisantes.

Conditions de travail des enseignants: Les conditions de travail font référence aux facteurs environnementaux et psychologiques qui sont liés au milieu de travail des enseignants dans les écoles (Crossman et Harris, 2006). Ces facteurs peuvent aussi inclure les aspects physiques tels que le bâtiment, les équipements et la technologie aussi bien que des facteurs liés aux

enseignants, aux élèves, à la sécurité, à la charge de travail, à la compensation et au leadership et tout autres caractéristiques environnementaux (Herzberg, Mausner et Snyderman, 1959).

Travail: Le mot travail se réfère à une activité rémunérée qui permet la production de biens et services. C'est le principal moyen de subsistance mais aussi une part essentielle des occupations de chacun. L'ordre social s'organise autour de lui (Meda, 2010).

Mobilité professionnelle: Changement d'entreprise ou d'établissement, ou, dans un cadre restreint, une succession d'emplois ou un changement d'affectation dans une structure organisationnelle.

Organisation de l'étude

Ce travail de recherche comprend cinq chapitres:

Dans le premier chapitre, le chercheur présente le thème de la recherche, l'énoncé du problème, la justification du problème, les hypothèses de travail, la définition des mots clés, l'objectif de la recherche, l'importance de l'étude, la délimitation et la limitation de la recherche aussi bien que l'organisation de l'étude.

Le deuxième chapitre est la partie du travail où le chercheur procède à la revue de littérature, relativement aux hypothèses formulées dans le premier chapitre. Dans ce chapitre, le chercheur présente les points de vue des auteurs relatifs aux conditions de travail; aux facteurs liés aux conditions de travail c'est-à-dire support administratif ou soutien à l'enseignement, culture et climat scolaire, bâtiments et installations scolaires, ressources /moyens pédagogiques, support professionnel et collégialité, leadership scolaire /équipe administrative, comportement disciplinaire des élèves, charges de travail et compensation; aux conséquences des conditions de travail précaire c'est-à-dire aux effets des conditions de travail précaires sur la qualité de vie,

le moral, la satisfaction, la motivation et l'engagement organisationnel des enseignants; aux facteurs influençant la mobilité externe.

Au chapitre 3, le chercheur explique la méthodologie appliquée à cette recherche, le type de recherche adoptée; il définit et donne les caractéristiques et la taille de la population, l'échantillon et la technique d'échantillonnage choisis. Il mentionne aussi l'instrument utilisé, la procédure des collectes des données, la procédure de l'analyse des données ainsi que la façon procédée pour opérationnaliser les hypothèses et les variables.

Dans le chapitre 4, sont présentés les résultats de l'étude. On y trouve les statistiques descriptives des variables démographiques, le comportement des variables indépendantes, la preuve des hypothèses et les preuves additionnelles.

Au chapitre 5, se trouvent le résumé, la discussion, les conclusions et les recommandations.

CHAPITRE II

REVISION DE LITTERATURE

Introduction

Le deuxième chapitre est la partie du travail où le chercheur procède à la revue de littérature, relativement aux hypothèses formulées dans le premier chapitre. Dans ce chapitre, le chercheur présente les points de vue des auteurs relatifs aux conditions de travail; aux facteurs liés aux conditions de travail c'est-à-dire support administratif ou soutien à l'enseignement, culture et climat scolaire, bâtiments et installations scolaires, ressources /moyens pédagogiques, support professionnel et collégialité, leadership scolaire /équipe administrative, comportement disciplinaire des élèves, charges de travail et compensation; aux conséquences des conditions de travail précaire c'est-à-dire aux effets des conditions de travail précaires sur la qualité de vie, le moral, la satisfaction, la motivation et l'engagement organisationnel des enseignants; aux facteurs influençant la mobilité externe.

Conditions de travail

La question de la condition de travail a longtemps été d'un intérêt central pour la recherche sur la santé et la sécurité ainsi que la motivation et la performance des employés. Selon certains chercheurs, la condition de travail sécuritaire est directement et positivement liée à la qualité de l'environnement de travail des employés. Pour d'autres, les conditions de travail saines sont empiriquement liées à la réduction de la mobilité externe, à l'augmentation de la satisfaction, à

la diminution du degré de stress des employés au travail et à leur épuisement professionnel. La création d'une meilleure condition de travail est cruciale pour maintenir une main-d'œuvre adéquate dans toute organisation. Pejtersen et Kristensen (2009) ont fait valoir que la condition de travail positive ne réduit pas seulement la fatigue des employés, mais aussi contribue à une main-d'œuvre plus motivées et dans la plus large mesure à l'efficacité organisationnelle, et à la diminution de la mobilité externe. Le chercheur a aussi expliqué que les conditions de travail peuvent ne pas accroître l'engagement des employés, que l'insatisfaction peut créer un effet négatif sur leur engagement et influencer sur leur décision à partir (Herzberg, 1968).

Selon les travaux d'O'Day (1996) et de Rowan (1996), les conditions de travail représentent les situations dans lesquelles travaillent les employés. Ils ont démontré que la performance des enseignants en milieu de travail est fonction de trois variables interdépendantes: motivations, capacités et conditions de travail. Leur interdépendance signifie que chacun a un effet sur les deux autres. Ainsi, par exemple, un enseignant qui a une grande capacité mais qui a une faible motivation ne va pas atteindre un haut niveau de performance. De même, un piètre rendement de l'enseignant peut être le résultat d'une haute capacité et d'une haute motivation dans un environnement de travail dysfonctionnel. En outre, de pauvres conditions de travail entraîneront une baisse probable de la capacité et de la motivation initialement élevées de l'enseignant.

D'après Leithwood (2006), ce que font les enseignants dépend de leurs motivations, leurs capacités et des conditions dans lesquelles ils travaillent. Bien que des efforts plus contemporains pour améliorer l'apprentissage des élèves aient pris pour cible les motivations et les capacités des enseignants, des conditions de travail inadéquates sapent gravement toute potentialité que ces efforts peuvent avoir.

Facteurs liés aux conditions de travail

Des études déjà réalisées prouvent que les conditions de travail peuvent avoir des implications capables d'influencer soit la rétention soit la mobilité ou l'intention à la mobilité externe des enseignants. Beaucoup de chercheurs ont trouvé que les facteurs relatifs aux conditions de travail telles que: le climat et la culture de l'école, l'état des bâtiments, les équipements existant, la technologie utilisée, le comportement des élèves, les caractéristiques des enseignants, la sécurité et le lieu de travail, la compensation et le support administratif, le leadership scolaire adopté, peuvent entraîner un sentiment de bien être, la motivation, la satisfaction et l'engagement de l'enseignant; mais lorsque les aspects environnementaux et physiques sont précaires, cela entraîne la frustration, le stress, le découragement, la non motivation, l'insatisfaction et un manque d'engagement organisationnel qui auront pour conséquences la mobilité externe de l'enseignant. Une exploration de certains travaux scientifiques déjà réalisés ces dernières années sur chacun de ces facteurs permettra de trouver des résultats pertinents relatifs aux conditions de travail qui ont une implication sur la décision des enseignants de rester ou de laisser une école.

Support administratif /Soutien à l'enseignement

Le soutien administratif est défini comme le montant perçu par le directeur et l'administration de l'école en vue de soutenir les enseignants (Kukla-Acevedo, 2009). La littérature a montré que la diminution du taux d'enseignants ayant laissé l'école se produit quand il y a un plus grand soutien administratif (Allen, 2005; Easley, 2006; Ingersoll, 2001; Johnson et Birkeland, 2003; Odland et Ruzicka, 2009; Smith, 2009). Une forme de soutien administratif qui contribue à la satisfaction de l'enseignant se produit lorsque les administrateurs sont

directement impliqués en disciplinant les élèves difficiles et perturbateurs, soit en les punissant, en les renvoyant ou en appliquant des règles contre la délinquance (Ingersoll, 2001).

La littérature a également mentionné que l'estime de soi des enseignants est un facteur essentiel qui contribue à leur satisfaction et ce facteur est renforcé lorsque les enseignants se sentent valorisés, appréciés et reconnus. Lorsque les enseignants sont reconnus pour leur travail, qu'ils sont encouragés par l'administration et par leurs collègues pour leur expertise, ces enseignants deviennent de plus en plus motivés et estiment qu'ils sont très pris en charge. Cette reconnaissance s'étend également à la conviction que leur travail est admiré et important pour la collectivité. Lorsque les dirigeants d'école reconnaissent publiquement les enseignants pour leurs réalisations en les laissant connaître qu'ils font du bon travail, ils font montre d'une appréciation inestimable pour les enseignants. Cela est extrêmement encourageant pour les enseignants et représente une importante récompense qui les maintient dans leur profession. Il arrive parfois qu'une petite démonstration d'appréciation est suffisante, telles que mettre des bonbons ou envoyer des notes encourageantes dans la boîte aux lettres de l'enseignant, en leur donnant de bons traitements, ou simplement en envoyant un message pour leur rappeler que leur dur travail est remarqué et apprécié.

Le respect dont font montre les directeurs, en laissant connaître aux enseignants qu'ils sont contents de les avoir et qu'ils ont confiance en leurs capacités, peut être une façon entre autres pour leur laisser savoir qu'ils sont valorisés (Adams, 2010; Birky, 2002; Birky, Shelton et Headley, 2006; Bogler, 2001; Carr, 2009; De Nobile et McCormick, 2008; Odland et Ruzicka, 2009; Smith, 2009; Vail, 2005). Fournir aux enseignants des appréciations positives augmente également leur satisfaction au travail, car il leur permet de se développer en tant qu'enseignants et d'améliorer leur enseignement (Mihans, 2008; Schleicher, 2009). Les programmes de

mentorat contribuent aussi à la satisfaction de l'enseignant (Smith, 2009).

Culture et climat scolaire

La culture scolaire est définie comme étant un ensemble d'attitudes, d'opinions, de normes, de valeurs, de croyances et de traditions qui constituent des règles non écrites et non dites que les membres de la communauté scolaire comprennent (Deal et Peterson, 2002). Le climat scolaire est considéré comme étant un mélange de facteurs environnementaux à l'école qui établit l'atmosphère, qui influence le comportement et les attitudes des membres d'un établissement scolaire. Ces facteurs peuvent inclure les valeurs, les attentes, les politiques, les procédures, les perceptions et les styles de leadership qui y sont adoptés (Gunbayi, 2007; Xiaofu et Qiven, 2007). Beaucoup de recherches montrent que la culture et le climat de l'école peuvent influencer la rétention ou la mobilité externe de l'enseignant.

Selon Center for Social and Emotional Education (2007), la connectivité est un aspect fondamentalement important au climat de l'école. Examinant les perceptions de 204 enseignants dans le cadre d'une vaste étude au cours de laquelle on leur demandait de commenter sur sept facteurs organisationnels, Gunbayi a trouvé qu'il existe, définitivement, un lien entre le climat de l'école, l'attitude de l'enseignant et son engagement.

Les enseignants reçoivent satisfaction lorsqu'ils travaillent dans un climat heureux à l'école, parce que cela a un impact considérable sur le moral (Menon, Papanastasiou et Zembylas, 2008; Odland et Ruzicka, 2009; Vail, 2005; Woods et Weasmer, 2004). Un climat heureux à l'école est positif à bien des égards, parce que les conflits sont réduits, la productivité et le moral sont renforcés dans tout le corps de l'ensemble de l'école. Ce climat scolaire sain est favorisé par la présence de solides relations entre enseignants, administrateurs, étudiants et parents (Judge, Thoresen, Bono et Patton, 2001; Odland et Ruzicka, 2009). Le sens favorable et

fort de la collégialité qui existe entre le personnel scolaire peut également être vital pour encourager les enseignants à rester à l'école (Woods et Weasmer, 2004).

Les enseignants qui sont supportés et contents sont en mesure de faire un meilleur travail, par rapport à leurs collègues qui ne sont pas satisfaits (Vail, 2005). En fait, lorsqu'on donne davantage des occasions aux enseignants de s'exprimer et de participer aux décisions de l'école, on obtient un climat plus positif, l'efficacité accrue des enseignants augmente le rendement scolaire des élèves, ces enseignants deviennent plus motivés et, moins d'entre eux laissent l'école (Lovely, 2005; Nir, 2002; Ranson, Farrell, Peim et Smith, 2005; Sooksomchitra, 2004; Zimmerman, 2006b). Quand les enseignants se sentent bien dans leur peau, l'attitude positive devient contagieuse à ceux qui sont autour d'eux, et ils créent une ambiance à l'école où tout le monde aimerait en faire partie (Jacobson, 200; Menon et al., 2008; Odland et Ruzicka, 2009; Vail, 2005).

Nieto (2009) a déclaré qu'un climat d'ouverture, de prise de décision partagée et de collaboration franche dans une école est une condition cruciale qui encourage les enseignants à rester dans la profession enseignante. Une étude menée par Hurren (2006) a indiqué que l'usage de l'humour du directeur joue un rôle dans la satisfaction professionnelle des enseignants, et cela aide à soulager les situations stressantes auxquelles les enseignants sont confrontés quotidiennement.

Bâtiments et installations scolaires

L'état des bâtiments et les conditions des installations scolaires demeurent un problème pour les enseignants. Plusieurs études prouvent qu'il existe un lien entre la qualité des installations scolaires, la performance et le moral des enseignants (Buckley, Schneider et

Schang, 2004). Earthman (2002) a trouvé que les pauvres installations où les équipements sont placés dans des salles non aérées avec des systèmes de sonorisation désuets, où les bâtiments avec des salles pléthoriques sont en mauvais état, diminuent l'efficacité du travail de l'enseignant avec les élèves.

Lors d'un sondage réalisé dans des écoles en Californie, des enseignants et administrateurs ont admis que les mauvaises conditions des bâtiments et des équipements sont l'une des raisons pour lesquelles les écoles expérimentent un fort pourcentage de mobilité externe des enseignants. Parmi ces mauvaises conditions, ils citent : les parasites dans les salles de classes, les toilettes non nettoyées, les salles de classes excessivement chaudes ou froides (Darling-Hammond, 2002). Buckley et al. (2004), au cours d'une analyse des données recueillies lors d'une enquête sur les enseignants à Washington, D. C., ont montré, entre autres facteurs, que les conditions des bâtiments et des équipements étaient un prédicteur important en ce qui a trait aux décisions de rétention des enseignants.

Ressources /moyens pédagogiques

Les moyens pédagogiques incluent: ordinateurs, espaces de travail discrets, téléphones, classeurs, manuels scolaires, fournitures de bureau et d'autres matériels didactiques (Buckley et al., 2004). Quand, dans une école les ressources pédagogiques sont insuffisants en quantité et en qualité, les enseignants sont souvent obligés de dépenser leur propre argent pour se procurer des matériels ou de la technologie. La disponibilité ou l'absence ou le manque de moyens pédagogiques peut avoir un impact sur la décision des enseignants de rester ou de changer d'école. Loeb, Darling-Hammond et Lukzac (2005) ont examiné les données prises au hasard, par téléphone, où 1071 enseignants de la Californie ont été questionnés, ils ont trouvé que ces

enseignant se focalisent beaucoup plus sur les conditions de travail (matériels d'instruction, aspects physiques des bâtiments, dimensions des salles de classes, matériels de travail adéquats) respectives de leurs écoles. Ils ont trouvé aussi que les pauvres conditions de travail sont fortement corrélées avec la décision des enseignants de partir.

D'après Theobalt et Gritz (1996), l'augmentation des dépenses des districts scolaires en matériels peut ou ne peut pas avoir un impact sur la rétention des enseignants. Par exemple, ils ont trouvé que l'augmentation des dépenses en matériels d'instruction réduit, de 32 à 26%, la probabilité, pour les professeurs, de passer de l'école où ils travaillent à un autre école.

Enseignants/ collégialité

De nombreuses études montrent que le support émotionnel et professionnel tel que la collaboration, l'interaction professionnelle des membres d'un corps enseignant ont un impact significatif et important sur le moral de l'enseignant (Drago-Severson et Pinto, 2006; Flores, 2004; Howard et Johnson, 2004; Woods et Weasmer, 2004). Les recherches effectuées par ces chercheurs montrent que les climats de l'école, les conditions de travail qui encourageaient l'individualisme et la compétition, plus que la collaboration et le travail en équipe, étaient intrinsèquement liés aux enseignants se sentant isolés, séparés, perdus et découragés. Par contre, Hargreaves (cité dans Flores, 2004) a argumenté que certains enseignants peuvent se réjouir du travail en équipe et en tirent profit, mais d'autres peuvent se réjouir de l'autonomie de l'indépendance professionnelle. Weiss (Cité dans Liu et Meyer, 2005) a trouvé que le support professionnel était hautement corrélé avec l'augmentation du moral de l'enseignant.

Leadership scolaire /équipe administrative

Ce sont les personnes, directeurs et assistants directeurs, qui dirigent ou exercent une

influence en vue d'atteindre des objectifs dans un environnement scolaire (Leithwood et Riehl, 2003). Dans beaucoup de recherches, le leadership a été cité comme l'un des plus importants déterminants de la réussite ou de l'échec de toute organisation (Zahra, 2003). Les directeurs d'école, étant dans des positions de leadership, ont une grande influence à réaliser ce succès dans les écoles (Halawah, 2005; Leech et Fulton, 2008). Bien que de nombreux types de styles de leadership existent, il doit y avoir une bonne correspondance entre style de leadership et les besoins d'une organisation en terme de leadership pour être véritablement efficace et contribuer à la réussite de l'opération de l'organisation (Leech et Fulton, 2008; Lim et Daft, 2004; Lussier et Achua, 2007). Les styles de leadership des administrateurs scolaires ont un impact sur l'efficacité des enseignants, qui, à son tour, a un impact direct sur les résultats scolaires, soit négativement ou positivement (Waters, Marzano et McNulty, 2003).

Dans le cas des études qui ont été menées en leadership scolaire, les résultats ont indiqué que les effets d'un bon leadership scolaire sont abondants. Un bon leadership scolaire favorise un climat positif à l'école qui crée un climat favorable à l'enseignement, il contribue non seulement à la satisfaction des enseignants, mais conduit également à une performance de travail plus élevée (Lovely, 2005; Nir, 2002; Ranson et al., 2005; Sooksomchitra, 2004; Waters et al., 2003; Zimmerman, 2006a, 2006b). Les styles de leadership scolaire ont été dans une transition dans les dernières décennies du style de leadership autocratique ou la directive traditionnelle à un style participatif plus démocratique et populaire. Cette transition a été fortement influencée par les styles de leadership employés par le monde de l'entreprise qui, soutenu par les résultats de la recherche et des décennies de pratique, ont montré des résultats positifs et efficaces dans les organisations (Leech et Fulton, 2008). Par conséquent, ce style de leadership plus démocratique et participatif a acquis une entrée en matière de leadership pédagogique et a, selon

les résultats, donné des résultats positifs dans les écoles (Kowalski, 2003).

Les effets positifs de la pratique d'un leadership participatif par les dirigeants entraînent une augmentation du moral des enseignants qui, à son tour, contribue à la satisfaction au travail et à l'augmentation de la productivité. Les leaders qui pratiquent un leadership participatif créent aussi esprit d'équipe entre leurs partisans, ce qui représente un pas important dans la réalisation des objectifs organisationnels (Drake et Roe, 2003). Par conséquent, lorsque les enseignants ont la possibilité de participer à la prise de décision de l'école sous la direction d'un directeur qui embrasse le style de leadership participatif, ces enseignants éprouvent une satisfaction accrue dans leur travail d'enseignement qui permet d'accroître le taux de rétention des enseignants (Kopkowski, 2008).

La pratique du leadership participatif offre une variété d'avantages, tels que : meilleures décisions, amélioration de la vie professionnelle des enseignants, plus de motivation et de satisfaction des enseignants (Bogler, 2001; Drake et Roe, 2003; Somech, 2005).

Beaucoup de travaux de recherche ont montré que la participation des enseignants dans la prise des décisions importantes de l'école joue un grand rôle dans leur rétention ou leur mobilité externe. La direction habilite les enseignants en les invitant à partager leur expertise (Johnson, 2006). Sergiovanni (1995) a averti les administrateurs de ne pas se focaliser sur la simple participation des enseignants ou des groupes d'enseignants, mais de les utiliser de manière à mettre leur expertise au profit de toute l'école.

Une enquête auprès de 2413 directeurs dans le Midwest a trouvé que 77% des districts ont utilisé la participation des enseignants dans la prise de décisions comme une stratégie dans la rétention de l'enseignant. Les directeurs qui ont utilisé cette stratégie ont trouvé que 52% des questionnés répondent "très réussie", 45% répondent "moyennement réussie", 3% seulement des

répondants disaient qu'ils n'ont pas réussi (Hare et Heap, 2001).

Pour certains enseignants, être partie prenante des prises de décisions de l'école est l'un des critères de sélection d'une école pour travailler. A l'inverse, n'avoir pas l'opportunité de participer à la prise des décisions est une raison importante pour laquelle les enseignants quittent une école. Howard (2003) a émis l'hypothèse que les administrateurs qui sont disposés à accorder un rôle important aux enseignants dans les domaines tels que montage de texte, l'instruction et le développement de programme d'études et d'intervention peuvent assister à des taux de rétention d'enseignants supérieurs parmi les enseignants efficaces. Les écoles où les enseignants ont plus d'accès à la prise des décisions affectant leurs emplois ont de façon significative moins qui quittent l'établissement scolaire (Ingersoll, 2001).

Bien que le leadership participatif s'est avéré être le plus efficace et le plus préféré que le style autocratique, les personnalités et le type de comportement adopté par les directeurs d'écoles déterminent leurs styles de leadership (Somech, 2005). Les responsables d'établissement pratiquant un leadership autocratique de haut en bas ont également été connus comme des leaders faisant plus de tort que de bien, car ce genre de leadership pédagogique réduit le moral (Vail, 2005). Les nouveaux enseignants, en particulier, veulent que leur voix soit entendue en participant dans la prise de décisions des activités à réaliser; par conséquent, ils préfèrent plus le leadership participatif que le leadership autocratique (Boyd, Grossman, Hamilton, Loeb et Wyckoff, 2009; Coley, 2009; Somech, 2005; Turnbull, 2004; Vail, 2005).

Comportement disciplinaire des élèves

Les problèmes disciplinaires des élèves ont été également cités comme un autre raison importante causant l'insatisfaction des enseignants. Ces facteurs affectent le moral des

enseignants et, par conséquent, ont poussé certains d'entre eux à quitter la profession enseignante. Les problèmes disciplinaires représentent un défi majeur pour les nouveaux enseignants qui doivent assurer la gestion de leur classe, et certains sont obligés de quitter l'école à cause du manque de soutien des directeurs dans la lutte pour discipliner les élèves (Boyd et al., 2009; Boyer et Gillespie, 2000; Gersten, Keating, Yovanoff et Harniss, 2001; Ingersoll, 2003a; Kopkowski, 2008; Kukla-Acevedo, 2009; Smethem, 2007; Vail, 2005; Van der Doef et Maes, 2002; Whitaker, 2000).

Charges de travail

En ce qui concerne l'effectif des élèves en classe les travaux de plusieurs auteurs (Lumeka-Lua-Yansenga, 1985; Ninomiya et Toshitaka, 1990; Payeur et David, 1991; SUDES, 1977) par exemple, montrent qu'une majorité d'enseignants en étaient insatisfaits. Par ailleurs, Goble et Porter (1980), Bayer et Chauvet (1980) et Brassard (1989) évoquent les contraintes externes qu'impose le cadre institutionnel à l'activité pédagogique: horaires, programmes surchargés, classes nombreuses, etc. D'après eux, les réunions, conseils de classe ou de professeurs, la réception des parents et toute autre activité annexe viennent se rajouter au travail pédagogique.

Compensation

Beaucoup de recherches révèlent que les salaires et les avantages sociaux affectent grandement le moral des enseignants (Katkus, 2007; Liu et Meyer, 2005; Loeb et al., 2005; Mackenzie, 2007; Zembylas et Papanastasiou, 2005). Des professeurs rapportent qu'ils valorisent considérablement l'intellect de l'enseignement et la connexion avec leurs étudiants sur le plan personnel, mais il demeure difficile pour réconcilier ceci avec le fait que les

rémunérations des professeurs sont basses par rapport à d'autres professionnels dans les affaires (Liu et Meyer, 2005; Zembylas et Papanastasiou, 2005). Pendant que les Etats Unis continuent à se plonger plus profondément dans une récession économique, il devient de plus en plus difficile pour les professeurs de répondre à leurs obligations financières, ce qui entraîne une grande consternation et un niveau moral de plus en plus bas parmi ceux qui sont dans la profession d'enseignant (Liu et Meyer, 2005).

Conséquences des conditions de travail précaires

Les conditions de travail précaires ont des répercussions sur la qualité de vie, la satisfaction, la motivation et l'engagement des employés d'une organisation. Des résultats des travaux effectués par Loeb et al., (2005), il ressort que les types de conditions de travail peuvent contribuer aux taux élevés de « turnover » dans les écoles les plus lourdement touchées. Ce qui entraîne aussi des difficultés à combler les postes vacants et, qui débouche sur un personnel composé d'une forte proportion d'enseignants débutants, qui peuvent affecter la qualité de l'éducation. Cette étude présente des éléments de preuve montrant que la réduction de l'attrition des enseignants dans les écoles exige des améliorations dans les salaires et les conditions de travail. Ces améliorations peuvent créer des difficultés pour des écoles de faibles revenus en vue de recruter et de retenir des enseignants. Les conditions de l'école sont les indicateurs des écoles ayant de plus forts pourcentages des enseignants débutants. En particulier, les salaires ont une forte influence sur la proportion de professeurs à partir.

Précarité des conditions de travail, qualité de vie et moral de l'enseignant

Sous l'angle social, la qualité de vie est une notion qui implique l'idée d'avoir une

occupation qui procure une autonomie financière suffisante sans être aliénante; de vivre dans un environnement qui favorise le développement harmonieux de sa personnalité. Des études réalisées par les auteurs comme Lepège et Coste (2001) montrent que la qualité de vie est un concept multidimensionnel qui se structure autour de quatre dimensions: (a) état physique (autonomie, capacités physiques); (b) sensations somatiques (symptômes, conséquence des traumatismes ou des procédures thérapeutiques, douleurs); (c) état psychologique (émotivité, anxiété, dépression); (d) statut social (relations sociales et rapport à l'environnement familial, amical ou professionnel). Selon Montreuil, Tazopoulou et Truella (2009), le concept qualité de vie s'est construit par l'intégration de différents indicateurs : bonheur, satisfaction de vie, bien être subjectif, santé mentale, santé physique. Mais les mauvaises conditions de travail entraînent souvent des situations de stress, d'anxiété et de dépressions chez les employés. De nombreux chercheurs ont exploré et confirmé la relation qui existe entre l'état du moral de l'enseignant et ses conditions de travail (Center for Social Emotional Education, 2007; Crossman et Harris, 2006; Gunbayi, 2007; Liu et Meyer, 2005; Loeb et al., 2005; Mackenzie, 2007; Rhodes, Nevill et Allan, 2004; Xiaofu et Qiwen, 2007).

Une Grande quantité d'autres chercheurs ont trouvé et admis que le bas moral de l'enseignant est significativement corrélé avec sa décision de partir (Alliance for Excellent Education, 2005; Inman et Marlow, 2004). Dans le cadre d'une étude réalisée, par Mackenzie (2007), auprès de 101 enseignants Australien sur le moral des enseignants, 66% d'entre eux ont déclaré que leur moral reste bas quand ils ont commencé à enseigner ; Ceux qui avaient plus de 20 ans d'expérience ont indiqué que leur moral a baissé ; Ce qui avait dix années d'expérience ou moins ont indiqué aussi que leur moral demeurerait toujours bas. Ces participants ont expliqué que le leadership de l'école, les charges de travail, les questions de salaire, la dévalorisation du

métier d'enseignant, les images négatives provenant des medias, le comportement des élèves, l'absence de développement professionnel sont autant de raisons qui expliquent la dégradation de leur moral.

Précarité des conditions de travail, insatisfaction et démotivation

Selon González García (2006), la satisfaction au travail est directement liée à tout ce qui concerne le climat de travail, les journées de travail et le repos, la structure physique de l'Organisation.

En ce qui a trait au facteur "conditions physiques du milieu scolaire", telles que le bruit, l'éclairage et la salubrité, des études soulignent que ces conditions sont défavorables à la satisfaction des enseignants (Sandholtz, 1990).

D'autres théoriciens de la littérature contemporaine conçoivent la satisfaction au travail comme étroitement liée au décalage positif entre attentes et réalisations: (Alderfer, 1969; Atkinson, 1964; Francès, 1981; Herzberg et al., 1959; Larouche, 1978; Maslow, 1954; Ndoye, 2000; Wolf, 1970).

L'insatisfaction des conditions de travail débouche nécessairement sur un manque de motivation de l'employé. Selon ces auteurs, une telle insatisfaction peut se situer au niveau des conditions de travail physique, au niveau organisationnel, au niveau de l'immensité du travail à fournir (effectif d'élèves, par exemple), au niveau du salaire, au niveau des conditions des services sociaux et au niveau du facteur soutien à l'enseignement. Pour Hellriegel et Slocum (2009) la satisfaction au travail est le degré de satisfaction que rencontrent les personnes dans leur travail; ce sont les sentiments reflétés dans les attitudes que présentent les employés à travailler par divers facteurs tels que le travail en soi, la structure des récompenses, les

conditions de travail, prestations, relations avec leurs collègues et les politiques de l'organisation et de l'administration.

Beaucoup de résultats de recherches effectuées dans plusieurs pays montrent que l'insatisfaction au travail a été étroitement associée à l'absentéisme, la mobilité externe, au faible engagement au travail et au stress professionnel (De Nobile et McCormick, 2005; Muchinsky, 2000; Spector, 2000; Xu et Shen, 2007). Cette insatisfaction chez les enseignants est évidente dans d'autres pays ainsi qu'aux Etats-Unis (Crossman et Harris, 2006). Les enseignants insatisfaits qui quittent l'école imposent un impact significatif sur les écoles parce que l'éducation est endommagée par suite de l'exode des enseignants (Odland et Ruzicka, 2009; Thornton, Perreault et Jennings, 2008; Wang, 2008). Un coût énorme est lié au taux élevé d'enseignants qui quittent les écoles en termes d'argent, de talent, de temps, de productivité, de moral et d'opportunité gaspillée pour les enfants (Dillon, 2009; Vail, 2005). Selon les estimations, un tiers de tous les nouveaux enseignants quittent la profession après trois ans et 50% quittent en cinq ans (Allen, 2005; Brooks-Young, 2007; Hanushek, Kain et Rivkin, 2004; Ingersoll, 2003a; Kopkowski, 2008; Liu et Ramsey, 2008).

De nombreuses études ont montré que la raison principale pour laquelle les enseignants laissent ou envisager de quitter une école est l'insatisfaction qu'ils éprouvent (Boyd et al., 2009; Dillon, 2009; Ingersoll, 2003b; Kopkowski, 2008; Turnbull, 2004; Xu et Shen, 2007). Selon ces mêmes, l'insatisfaction que les enseignants éprouvent dans ce métier les pousse à laisser la profession enseignante pour des emplois plus valorisants leur offrant des salaires plus élevés et un meilleur plan de carrière. La profession enseignante en Amérique est l'une des professions les moins rémunérées du pays; Il n'est donc pas surprenant de découvrir que 150 000 enseignants quittent cette profession chaque année.

De nombreux résultats de recherches pointent sur les questions liées au leadership et à une administration défavorable comme les causes principales d'insatisfaction au travail et de départ des enseignants. En fait, les enquêtes nationales ont indiqué que la principale cause de mobilité des nouveaux enseignants est le manque d'appui des directeurs d'école, de l'administration et des autres enseignants (Birky et al., 2006; Boyd et al., 2009; Brooks-Young, 2007; Greifner, 2006; Ingersoll, 2003b; Jacobson, 2007; Kopkowski, 2008; Mihans, 2008; Patterson, Roehrig, Luff, 2003; Thornton, Peltier et Medina, 2007; Thornton et al., 2008 ; Woods et Weasmer, 2004). Les enseignants sont influencés à quitter les écoles lorsqu'ils n'ont pas leur mot à dire dans les décisions prises par l'école qui touchent directement leur enseignement et le rendement scolaire des élèves. Les enseignants souhaitent participer à des activités de prise de décisions qui les touchent tant en classe qu'en dehors de la salle de classe, tels que les élèves, les politiques disciplinaires, le perfectionnement professionnel et le curriculum (Boyer et Gillespie, 2000; Dillon, 2009; Gersten et al., 2001; Greifner, 2006; Ingersoll, 2003b; Turnbull, 2004; Vail, 2005; Whitaker, 2000). Dans une étude menée par Thornton et al. (2008), les résultats indiquent que les chefs d'établissement n'ont pas promu motivation intrinsèque et extrinsèque d'enseignants.

Les recherches ont également montré que la compensation joue un rôle clé dans le recrutement et la rétention d'un de professeur (Loeb et al., 2005). La rémunération a été citée comme l'une des principales raisons qui poussent les enseignants à laisser la profession enseignante (Allen, 2005; Greifner, 2006; Ingersoll, 2001, 2003b; Kopkowski, 2008; Mihans, 2008; Patterson et al., 2003; Xu et Shen, 2007). Même si les professeurs aiment l'enseignement, la compensation est un important facteur déterminant pour certains enseignants d'envisager de rester ou de quitter la profession enseignante. Il y a eu une augmentation du nombre d'enseignants qui quittent la profession enseignante actuellement juste pour un emploi mieux

payé (Adams, 2010; Allen, 2005; Bolin, 2008; Boyer et Gillespie, 2000; Dillon, 2009; Gersten et al., 2001; Greifner, 2006; Ingersoll, 2003b; Kopkowski, 2008; Menon et al., 2008; Mihans, 2008; Patterson et al., 2003; Wang, 2008; Whitaker, 2000; Xu et Shen, 2007).

De nombreuses études ont également indiqué que les enseignants ne se sentent pas qu'on leur donne assez de prestige et d'autorité que leur profession mérite. En fait, la recherche a montré que de nombreux diplômés des collèges refusent d'entrer dans le domaine de l'enseignement, car ils croient que les enseignants ne sont pas respectés et appréciés (Boyer et Gillespie, 2000; Budig, 2006; Gersten et al., 2001; Grady, Helbling et Lubeck, 2008; Greifner, 2006; Halpin, 2001; Inman et Marlow, 2004; Jacobson, 2007; Kopkowski, 2008; Patterson et al., 2003; Van der Doef et Maes, 2002; Wang, 2008; Whitaker, 2000).

Les enseignants attribuent aussi le manque de développement professionnel et de promotions comme les raisons qui expliquent aussi l'insatisfaction des enseignants (Boyer et Gillespie, 2000; Gersten et al., 2001; Loeb et al., 2005; Sari, 2004; Thornton et al., 2008; Whitaker, 2000; Xu et Shen, 2007).

D'autres facteurs qui contribuent à l'insatisfaction au travail c'est que les enseignants ont trop peu de temps de planification (Futernick, 2007; Ingersoll, 2003; Jacobson, 2007). Le manque de motivation des élèves a été cité aussi comme l'une des causes de l'insatisfaction des enseignants (Boyer Gillespie, 2000; Gersten et al., 2001; Ingersoll, 2003a; Patterson et al., 2003; Whitaker, 2000).

Un autre facteur remarquable qui a eu un impact majeur sur l'insatisfaction des professeurs concerne les mauvaises conditions de travail auxquelles ils font face. Elles contribuent significativement à la mobilité externe de l'enseignant (Crossman et Harris, 2006; Darling-Hammond et Sykes, 2003; Exstrom, 2009; Hanushek et al., 2004; Kukla-Acevedo,

2009; Loeb et al., 2005; Mihans, 2008; Vail, 2005; Wang, 2008; Xu et Shen, 2007). Des études ont montré que ces situations sont grandement responsables de la mobilité des enseignants d'une école ayant de pauvres conditions à une école avec un meilleur environnement de travail (Boyer et Gillespie, 2000; Gersten et al., 2001; Loeb et al., 2005; Thornton et al., 2008). La tendance a été de passer des écoles très pauvres à des écoles moins pauvres, avec une plus grande préférence pour les écoles privées (Thornton et al., 2008). Les enseignants associent les infrastructures scolaires et les installations dans lesquelles ils travaillent à leur carrière en tant qu'enseignants, leur moral est grandement lié aux conditions de travail dans lesquelles ils sont (Mihans, 2008).

Par conséquent, les enseignants qui travaillent jour après jour dans des conditions déprimantes telles que bâtiments en ruine avec des toits qui coulent et plomberie cassée ont leurs niveaux de moral extrêmement bas (Vail, 2005). Des études ont également indiqué que les mauvaises conditions de travail affectent les enseignants de première année plus que les autres enseignants; et, ces mauvaises conditions de travail ont joué un rôle important dans leur décision de rester ou quitter une école (Crossman et Harris, 2006; Darling-Hammond et Sykes, 2003; Exstrom, 2009; Hanushek et al., 2004; Kukla-Acevedo, 2009; Loeb et al., 2005; Mihans, 2008; Vail, 2005; Wang, 2008; Xu et Shen, 2007).

Les enseignants ont également exprimé leurs sentiments d'insatisfaction avec le manque de temps de planification, la surcharge de travail dans la profession enseignante, et les formalités excessives avec laquelle ils sont confrontés, en plus de la complexité de l'enseignement (Boyer et Gillespie, 2000; Gersten et al., 2001; Grady, Helbling et Lubeck, 2008; Ingersoll, 2003b; Jacobson, 2007; Patterson et al., 2003; Sari, 2004; Smethem, 2007; Thonton et al., 2007; Whitaker, 2000).

En Californie, certains enseignants qui ont quitté avant la retraite ont mentionné qu'ils

étaient embourbés par la bureaucratie et le manque de soutien qu'ils ont reçu en la classe (Jacobson, 2007). L'enthousiasme des enseignants a également été écrasé lorsqu'ils étaient confrontés à des programmes d'études contrôlées et les contraintes budgétaires. Le temps et les efforts accomplis régulièrement par les enseignants dans les districts scolaires pour lutter en vue d'avoir un revenu plus élevé, des fournitures scolaires, et plus de livres découragent sérieusement les enseignants, et ils ont finalement abandonné le système.

Les compressions budgétaires ont également abouti à des enseignants ayant à faire face à des classes plus nombreuses et moins de ressources, tels que des ordinateurs et du papier de copie, au milieu d'un nombre croissant d'élèves inscrits (Carr, 2009; Jacobson, 2007; Loeb et al., 2005; Wang, 2008; Woods et Weasmer, 2004).

Le stress de travailler dans des salles pléthoriques a été une autre question avec laquelle les enseignants ont essayé de lutter en vain. L'immense fatigue qui résulte à la suite de ces grandes classes représentent encore une autre raison importante de départ des enseignants (Ingersoll, 2003a; Jacobson, 2007; Kukla-Acevedo, 2009). Les enseignants ont également exprimé leur manque de soutien parental comme un facteur contribuant à leur insatisfaction au travail (Loeb et al., 2005).

Le stress existe dans la profession enseignante, et de fortes doses de stress ont un fort impact sur les performances et la santé des enseignants. Ce résultat est une autre importante cause de l'insatisfaction des enseignants (Boyer et Gillespie, 2000; Chaplain, 2008; Gersten et al., 2001; Hurren, 2006; Jepson et Forrest, 2006; Kyriacou, 2001; Smethem, 2007; Van Dick et Wagner, 2001; Whitaker, 2000). Certains symptômes de stress entraîne l'épuisement professionnel des enseignants, de mauvaises performances, l'insatisfaction au travail, la dépression et une sortie éventuelle de la profession enseignante (Betoret, 2006; Jepson et

Forrest, 2006). Une autre contrainte majeure à laquelle font face des enseignants c'est de relever le défi des problèmes de comportement des élèves qui contribuent fortement à l'insatisfaction au travail des enseignants, qui constitue un lien positif avec l'attrition de l'enseignant (Ingersoll, 2001; Kelly, 2004; Smethem, 2007; Stockard et Lehman, 2004; Van Dick Wagner, 2001).

Engagement organisationnel

Dans la littérature les auteurs utilisent soit le terme engagement ou le terme implication pour désigner la même signification c'est-à-dire la fidélité de travailler dans une organisation et de s'identifier à ses valeurs et à ses normes culturelles et symboliques. "L'implication organisationnelle traduit une interaction entre l'individu et l'entreprise" (Thévenet, 1992). Pour Mueller, Wallace et Price (1992), l'implication des salariés n'est pas un concept global, il se décompose en trois concepts: l'implication organisationnelle (organizational commitment), l'implication dans la carrière (career commitment) et l'implication dans le travail (Work commitment). L'implication organisationnelle représente donc une prédisposition à agir en faveur d'une organisation et résulte d'échanges de gains et de bénéfices à travers un processus d'attentes réciproques entre l'individu et l'organisation. Pour Mowday, Porter et Steers (1979), l'implication organisationnelle est considérée comme une approche attitudinale ou affective caractérisée par trois facteurs: une forte croyance et acceptation des buts et valeurs de l'organisation, une volonté d'exercer des efforts considérables pour l'organisation, un fort désir de rester membre de l'organisation. Par la suite Allen et Meyer (1996) vont définir les attributs de l'implication organisationnelle et proposent trois dimensions. Premièrement, il y a l'engagement affectif qui se réfère à l'attachement émotionnel, à l'identification et à l'implication des individus envers l'organisation (Allen et Meyer, 1996; Rhoades, Eisenberger et Armeli, 2001). Les salariés éprouvant un haut niveau d'engagement affectif est caractérisé

par des sentiments d'appartenance, la fierté et la loyauté. Les employés de ce type ont un grand désir de rester fidèles à leur entreprise quoi qu'il arrive. Une méta-analyse de Meyer, Stanley, Herscovitch et Topdnytsky (2002) montre que les expériences peuvent substantiellement influencer l'attachement affectif à une organisation. En effet, l'engagement affectif est censé être corrélé avec les expériences de travail de l'employé dans l'organisation et les types de travail le rendent aisé psychologiquement et qui améliorent son sentiment de compétence (Allen et Meyer, 1996). Deuxièmement il y a l'engagement calculé ou raisonné qui fait référence à une connaissance qu'a l'individu des coûts qu'il peut supporter en cas de départ de l'organisation (coût d'opportunité). C'est à partir d'un choix motivé basé sur les gains et les pertes à court et à moyen terme qu'occasionne sa décision qu'il juge opportun de rester ou de quitter. L'implication calculée a été initialisée par les travaux de recherche de Becker (1960). Troisièmement, il y a l'engagement normatif considéré comme un devoir moral qui se réfère au sentiment d'obligation que ressent un individu pour rester travailler dans l'organisation par loyauté au groupe ou le désir d'achever un projet entamé qui compte beaucoup pour lui.

Conditions de travail et engagement professionnel

En effet, la fidélisation et l'engagement à un projet donné ne sont pas éternels dans un environnement instable et changeant. La mobilité externe devient de plus en plus un phénomène qu'on observe très fréquemment. Si l'individu estime que l'entreprise où il travaille ne valorise pas suffisamment ses compétences et ne réalise pas assez ses attentes, il cherche à la quitter (Farastier, 1995).

Plusieurs études réalisées soutiennent que les salariés bénéficiaires de développement de leurs compétences à partir des programmes de formation professionnelle aboutissant à une

élévation des connaissances que se soient théorique ou pratique ont devant eux deux alternatives: (a) rester fidèles et engagés pour poursuivre leur parcours professionnel et ceci n'est valable que si leurs attentes se réalisent au sein de l'entreprise voire une augmentation salariale, une responsabilité importante, une meilleure valorisation des compétences acquises, etc. (b) quitter l'entreprise si l'opportunité se présente devant eux pour valoriser davantage leurs compétences dans d'autres organisations qui offrent des garanties meilleures, des conditions plus favorables, un environnement plus performant et un niveau plus élevé de technologie et d'apprentissage. L'arbitrage se fait sur la base d'éléments subjectifs tels que le désir de changer, les échos entendus par les collègues, l'affectivité, l'appartenance au groupe, et d'attributs objectifs comme la rémunération, le poste fonctionnel, les gratifications, etc. L'environnement économique et social peut aussi influencer la décision de chacun. En effet, dans une période de récession économique et de faible croissance et de chômage les individus essaient de ne plus s'aventurer et de rester à leur poste en attendant des jours meilleurs. Les caractéristiques des individus peuvent aussi marquer les décisions à prendre comme l'âge, la situation familiale, le sexe, le niveau hiérarchique, l'ancienneté dans l'organisation (M'barek, 2009).

La formation professionnelle ou, de façons plus générales, le développement des compétences influence considérablement la mobilité externe. Pour certains auteurs, l'organisation qui fournit à ses employés de la formation continue développe chez eux une implication et un engagement plus grand, voire une fidélité affective plus importante. Selon Goux et Maurin (1997), la formation continue est de nature à décourager les salariés à quitter l'organisation. Par ses effets, la formation remplit un rôle de rétention de la main d'œuvre. Ainsi, la valorisation de la formation continue à travers la motivation, la promotion ou l'augmentation salariale peut avoir des effets tangibles sur la décision de l'individu quant à sa relation et son

engagement avec son organisation. Dupray et Hanchane (2000) soulignent que les salariés qui quittent leur employeur se distinguent par la faiblesse des compensations perçues à la suite de leur passage en formation.

Les travaux de ces différents chercheurs ont permis de déduire que si les conditions de travaux sont précaires; si le salaire de l'employé est faible, il y a une forte possibilité pour que, suivant un choix calculé, il planifie de quitter l'entreprise où il travaille et de ne plus y rester fidèle.

Mobilité professionnelle externe

Il y a mobilité externe quand un employé quitte l'organisation où il travaille pour aller œuvrer dans une autre organisation. Certains auteurs qui se penchent sur le problème de la fuite de cerveaux dans les organisations expliquent plusieurs causes de la mobilité externe: manque d'engagement organisationnel, conditions de travail défavorables, raisons familiales, rémunération insuffisante, pratiques de gestion de ressources humaines ne valorisant pas les compétences, manque de motivation et de promotion, relations mauvaises avec la hiérarchie etc. (Becker, 1960; M'barek, 2007).

En ce qui a trait à la mobilité des enseignants, certains chercheurs distinguent trois groupes d'enseignants: (a) ceux qui ont laissé le champ d'enseignement entièrement (leavers); (b) ceux qui ont échangé d'écoles mais qui sont restés dans l'enseignement (movers) et (c) ceux qui sont restés dans leur poste d'enseignement actuel (stayers) (Ingersol, 2001).

Facteurs influençant ou prédicteurs de la mobilité externe

Les chercheurs sont unanimes à admettre que les causes explicatives de la mobilité externe sont nombreuses et se divisent en trois catégories telles que:

Des variables individuelles

Des attitudes subjectives envers le travail et des caractéristiques sociaux démographiques. Du côté du salarié, des études de recherches et des résultats d'enquêtes permettent de constater que les caractéristiques de chaque individu et sa situation personnelle influencent d'une manière non négligeable sa décision de quitter une organisation.

Age. L'âge constitue un indicateur important pour la mobilité professionnelle externe des salariés au même titre que l'expérience professionnelle puisqu'en effet il existe une corrélation positive entre eux. D'après Dupray et Hanchane (2000), l'âge et l'expérience sont défavorables à la mobilité. En d'autre terme, les jeunes dans leur ensemble se stabilisent à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience professionnelle et de la maturité.

Sexe. Le sexe du salarié peut avoir un effet sur la mobilité externe. Selon ces mêmes auteurs, les femmes ont une propension à la mobilité plus forte que les hommes (Dupray et Hanchane, 2000).

Salaire. Le salaire constitue un stimulant important pour inciter les individus à changer d'emploi au profit d'une autre organisation surtout en début de vie active. Les travaux de Balsan, Hanchane et Wequin (1994) montrent, à partir des enquêtes, que le comportement de recherches d'un autre emploi pour des salariés déjà installés est incité par la recherche d'un avantage salarial. Beaucoup de chercheurs soutiennent que les salaires jouent un rôle important dans le maintien ainsi que dans le fait d'attirer des enseignants. Baugh et Stone (1982), par exemple, ont constaté que les enseignants sont au moins aussi sensibles aux salaires dans leur décision d'entrer dans l'enseignement comme sont les travailleurs d'autres secteurs. Des études utilisant des données nationales et les données administratives révèlent que les enseignants sont plus susceptibles de quitter ou de changer lorsqu'ils travaillent dans les districts où les salaires sont

les plus bas, en particulier par rapport à d'autres possibilités salariales (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener et Weber, 1997; Brewer, 1996; Mont et Rees, 1996; Shen, 1997; Stinebrickner, 1998; Theobald, 1990; Theobald et Gritz, 1996).

Ancienneté. Des enquêtes révèlent que c'est en deçà de 4-5 ans d'ancienneté que se situe l'essentiel du turnover. Une fois passée cette frontière, le taux de mobilité baisse partent rapidement et celles qui veulent s'engager fortement. Les personnes qui sont venues simplement pour chercher de l'expérience partent rapidement et celles qui veulent s'engager durablement et faire carrière restent. Un nombre assez important d'années passées dans une organisation (10-15 ans ou plus) est de nature à augmenter le capital engagement tant affectif que normatif ce qui réduira la mobilité externe (Wils, 2000). Plusieurs études en effet (Bedeian, Kemery et Pizzolatto, 1991; Wils, Saba et Gérin, 1994) ont trouvé une corrélation négative entre l'attachement à l'organisation et l'intention de quitter. Les travaux de Beret et Dupray (1998) l'ancienneté et la mobilité externe sont corrélées négativement c'est-à-dire la mobilité décroît avec l'ancienneté. Ces recherches permettent de voir que le lien travail avec l'organisation se renforce avec l'ancienneté à travers un engagement de plus en plus fort et une implication.

Responsabilité et niveau hiérarchique

Les études et les enquêtes effectuées sur la mobilité professionnelle montrent que plus la responsabilité hiérarchique est importante, plus un fort degré d'engagement se concrétise et de ce fait se crée une forme de réciprocité et d'échange de services et de gains entre l'individu et l'organisation ce qui est de nature à diminuer fortement les intentions de rupture (APEC, cité dans M'barek, 2007).

Satisfaction

L'individu qui se sent satisfait des bénéfices et des récompenses reçus de la part de l'organisation en contrepartie des sacrifices fournis ne peut que rester fidèle et impliqué comme le stipule la théorie de l'engagement calculé (M'barek, 2007).

Selon Dany (2002), le turnover semble fortement rattaché à des sources d'insatisfactions.

Diplôme

D'après des auteurs comme Dupray et Hanchane (2000), le diplôme ne constitue apparemment pas un critère pertinent sur lequel pourraient miser les individus pour décider de changer l'emploi. Pour d'autres, au contraire, c'est le type de diplôme qui peut inciter les salariés de chercher un autre emploi ailleurs surtout s'il y a demande pressante au niveau du marché comme le cas des informaticiens et des techniciens dans le domaine de la technologie de la communication et de l'information (multimédia, e-learning, webmaster, etc.).

Des variables organisationnelles

Les travaux de nombreux chercheurs montrent que les variables organisationnelles telles que les pratiques de gestion des ressources humaines, les pratiques de gestion de carrière et le secteur d'activité peuvent influencer la mobilité externe.

Pratiques de gestion des ressources humaines

Les déficiences des modes de fonctionnement et notamment les pratiques de gestion des ressources humaines favorisent aussi la décision de quitter l'organisation (Allen, 2005; Easley, 2006; M'barek, 2007; Ingersoll, 2001; Johnson et Birkeland, 2003; Odland et Ruzicka, 2009; Smith, 2009).

Pratiques de gestion de carrière

Beaucoup d'auteurs sont d'avis que la gestion de carrière et en particulier celle des compétences est d'une grande importance pour impliquer les individus et augmenter le crédit de confiance chez eux et diminuer le taux de la mobilité externe. Cette relation de confiance et d'échange mutuel des services et des gains est de nature à la faire durer et à améliorer au fil des temps, grâce aux compétences acquises et des expériences, la performance individuelle et collective. Selon certains chercheurs, la clef de lecture du turnover est la résultante des pratiques négatives de gestion de carrière induisant une insatisfaction générale (Dupray et Hanchane, 2000; Goux et Maurin, 1997).

Secteur d'activité

Suivant des études et des enquêtes menées sur la mobilité professionnelle, des chercheurs constatent qu'il y a une nette différence entre le secteur public et le secteur privé. Le taux de mobilité observé, dans le secteur public où l'emploi est historiquement plus stable et durable avec la présence quasi-totale des contrats à durée indéterminée, est inférieur à celui du secteur privé connu par des relations instables (M'barek, 2007).

Des facteurs de nature économique et technologique

L'environnement économique, technologique et social peut influencer la mobilité externe.

D'autres chercheurs, abondant dans le même sens, ont trouvé d'autres facteurs et ont souligné que souvent les enseignants partent pour des motifs personnels, pour changer de carrière ou à cause des pressions familiales, mais plusieurs conditions organisationnelles font potentiellement partie de l'histoire. Selon une série d'études nationales, le manque de support

collectif et administratif, les mauvais comportements et le désintéressement des élèves, le salaire insuffisant, le manque d'autonomie des enseignants, la tâche d'enseignement déraisonnable, le manque de possibilités de perfectionnement professionnel et l'allocation inadéquate du temps contribuent tous au départ des enseignants. (Elfers, PlecKi et Knapp, 2006; Ingersoll, 2003a); Kelly, 2004; Luekens, Lyter et Fox, 2004; NCES, 2003).

Précarité des conditions de travail et mobilité professionnelle externe des enseignants

La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit le plus souvent à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence qu'elle tend à se prolonger dans le temps et devient persistante, qu'elle compromet gravement les chances de reconquérir ses droits et de réassumer ses responsabilités par soi-même dans un avenir prévisible (Wresinski, 1987; Jacobs et Gerson, 2004). Kukla Acevedo (2009), par exemple, dans ses travaux, a trouvé que les conditions de travail précaires sont fortement liées aux décisions de mobilité des enseignants.

Ceci dit, dans ce travail de recherche, la précarité des conditions de travail des enseignants désigne un ensemble de conditions dans lesquelles ils travaillent et qui ne leur permettent pas de pourvoir à leurs besoins, à leurs responsabilités, qui les maintiennent dans une situation d'insécurité, dans la pauvreté et qui ne les permettent pas de vivre dignement et avec quiétude. Lorsque les conditions de travail sont précaires, elles conduisent les enseignants à chercher à envisager la mobilité professionnelle pour améliorer leurs conditions de vie et de travail, même au détriment de l'apprenant qu'il est censé encadrer (Tayim, 2009). Quand les conditions de

travail ne sont pas satisfaisantes ça provoque un manque de motivation, un manque d'engagement professionnel et affectif qui débouchera sur la mobilité externe de l'enseignant. Si ce dernier reste c'est tout simplement parce qu'il n'arrive pas à trouver d'autre emploi plus valorisant; mais, une fois trouver une autre opportunité, il ne va pas hésiter à partir, parce que la tendance à turnover est là, il ne fait que attendre le moment favorable, dans la mesure où il n'y a aucune amélioration de ses conditions de travail.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Dans ce chapitre, le chercheur expliqua la méthodologie appliquée à cette recherche. Il mentionna le type de recherche adoptée; définit et donna les caractéristiques ainsi que la taille de la population, l'échantillon et la technique d'échantillonnage choisis. Il expliqua aussi les instruments qui ont été utilisés, la procédure des collectes des données, la façon dont il a procédé pour opérationnaliser les hypothèses et les variables et, en fin, l'outil qu'il a utilisé pour l'analyse des données statistiques.

Type de recherche

Selon Hernández Sampieri, Fernandez Collado et Baptista Lucio (2003), le concept recherche désigne toutes stratégies ou tactiques planifiées et mises en œuvres pour obtenir des informations. Dans leur classement des différents types de recherches, ils ont mentionnés: (a) les études descriptives qui visent à déterminer les propriétés, les caractéristiques et les profils des groupes, des communautés, des personnes ou des objets étude; (b) les études corrélationnelles qui cherchent à savoir s'il existe une relation entre deux ou plusieurs variables; (c) les recherches transversales qui visent à collecter les données en un seul instant du processus de la recherche; (d) la recherche quantitative qui utilise la collecte de données pour tester les hypothèses et qui se base sur la mesure numérique et sur l'analyse de données par des méthodes

statistiques afin d'établir des modèles de comportement et tester des théories.

Compte tenu des descriptions relatives aux types de recherches susmentionnées, cette recherche est à la fois descriptive, corrélationnelle, transversale et quantitative.

1. Elle est descriptive parce qu'elle décrit les caractéristiques des enseignants qui faisait l'objet de cette étude.

2. Elle est corrélationnelle parce qu'elle examina la relation qui existe entre la précarité des conditions de travail des enseignants dans les écoles non publiques de Petit-Goâve et leur intention à la mobilité externe.

3. Elle est transversale parce que la collecte des données sur les conditions précaires des enseignants a été faite en un seul instant du processus de cette recherche.

4. Elle est quantitative parce qu'il a utilisé des données quantitatives pour tester l'hypothèse de cette étude, pour analyser et mesurer les variables de cette recherche, à partir des méthodes statistiques.

Population

L'unité d'observation dans cette étude fut les enseignants de la 9^e Année Fondamentale (AF) qui ont été choisis, au niveau du troisième cycle fondamental, dans 27 écoles secondaires non publiques reconnues par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) au cours de l'année académique 2014-2015 et qui sont situées dans trois sections communales de Petit-Goâve : 1^{ere} Section, 2^e Section et 3^e Section.

Echantillon

L'échantillon qui a été adopté était constitué de 54 enseignants choisis dans les 27 écoles précitées. Ce qui représente 33,33% de la population des enseignants.

Instruments

A travers ce travail de recherche, deux instruments de mesure ont été utilisés: (a) High School Teacher Morale Survey (HSTMS) et (b) Employee Turnover Intention to Leave (ETIL).

Le High School Teacher Morale Survey (HSTMS) est un instrument d'enquête de type Likert, utilisé dans cette étude, pour mesurer les différents facteurs liés aux conditions de travail précaires qui prédisent la tendance des enseignants à la mobilité externe. Il a été adapté et ré-administré par Bridges (2009) pour mesurer les perceptions des enseignants sur les aspects des conditions de travail qui affectent leur moral dans une école secondaire. Il permet avant tout d'avoir les perceptions des enseignants sur les aspects de leurs conditions de travail qui affectent leur moral et qui entraînent leur insatisfaction qui, par la suite, va déboucher sur leur intention de migrer. C'est un questionnaire qui contient 11 questions. Les 10 premières questions réparties en 96 items regroupent les construits suivants: leadership (questions 1), aspects physiques des écoles (questions 2); comportement des élèves (Questions 3), enseignants et aspects de collégialité (questions 4), aspects de compensation, salaires et avantages (questions 5), perception de l'enseignant concernant son moral relativement à la culture et le climat de l'école (questions 6), conditions scolaires au de l'année actuelle (questions 7), conditions scolaires au de la première année d'enseignement de l'enseignant (Questions 8), moral de l'enseignant (Questions 9), facteurs externes (Questions 10) et les variables démographiques (Questions 11). Pour la consistance, la clarté et une interprétation facile des données les items sont présentés de manière positive.

Pour déterminer la perception des enseignants concernant les facteurs leadership, les aspects physiques des écoles, le comportement des élèves, les aspects de collégialité, les salaires et les avantages et le moral de l'enseignant, il est demandé aux répondants d'indiquer leur

niveau d'accord en utilisant une échelle de 5 points rangée de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement d'accord). Pour obtenir la perception des répondants sur les conditions de l'environnement qu'ils jugent important durant l'année scolaire en cours et durant leurs premières années d'enseignement, une échelle en 5 points rangée de 1 (extrêmement moins important) à 5 (extrêmement important).

Dans le cadre de ce travail de recherche, les huit premières questions, de 80 items, de HSTMS furent utilisées pour mesurer les conditions précaires de travail des enseignants. La question 11 fut aussi utilisée pour les variables démographiques.

Pour établir la validité du contenu de cet instrument d'enquête, un groupe de discussion contenant 15 éducateurs, avec des degrés d'expériences variées allant de 2 à 35 ans, étaient formés pour réfléchir sur une liste de facteurs liés aux conditions de travail qu'ils ont jugé importants. Ces facteurs étaient comparés à la littérature qui concerne les conditions de travail, le moral de l'enseignant aussi bien que d'autres facteurs trouvés dans le questionnaire "North Caroline Teacher Working Conditions Survey" qui contient 72 items de type échelle de Likert dont les mesures de validité et de fiabilité ont été déjà réalisées (Sioberg et Hirsh, 2008). De plus, pour établir la validité des construits, plus de 50 construits, liés aux conditions de travail, les plus fréquemment utilisés étaient soumis à la revue de la littérature et étaient choisis dans les bases de données National Center for Education Statistics (Crossman et Harris, 2006; Gunbayi, 2007; Inman et Marlow, 2004; Liu et Meyer, 2005; Mackenzie, 2007; Rhodes et al., 2004; United States Department of Education, 2007; Xiaofu et Qiwen, 2007).

Ces construits liés à la mobilité externe ;au moral des enseignants, au leadership scolaire, à la culture scolaire et au climat de l'école étaient utilisés pour créer cet instrument de mesure qui a reçu à l'unanimité l'approbation du groupe des 15 éducateurs comme méthode valide et

fiable pour mesurer les aspects des conditions de travail qui affectent le moral des enseignants et qui influencent leur migration. Le cadre théorique et le fondement même de ce questionnaire soumis aux différents tests pilotes, à la reformulation et à la ré-administration de cet instrument de mesure ont établi sa validité et sa fiabilité (Alreck et Settle, 2004; Gall et Borg, 2007).

L'Employee Turnover Intention to Leave (ETIL) est un questionnaire d'enquête de 29 items mis au point afin d'évaluer les intentions de l'employé à quitter leur organisation (Kaur, Kuean et Wong, 2010). La mesure utilisée est une échelle d'intervalle de type Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement d'accord). Le score total possible de cet instrument varie entre 29 et 203 avec un score moyen de 116. Les résultats de l'enquête qui sont plus proches de 29 indiquent une faible intention de quitter, tandis que les résultats qui sont plus proches de 203 sont la preuve d'une plus haute intention de partir. La cohérence interne de fiabilité d'ETIL est élevée avec des coefficients alpha allant de 0-1 (Kaur et al., 2010). La mesure de la fiabilité ayant le coefficient le plus élevé est .884. Une étude récente réalisée avec ETIL, par Trian-Foreman (2009), sur la volonté des employés de quitter une organisation pour d'autres positions et sur leur intention de commencer à rechercher d'autres emplois indiquent une forte cohérence interne de mesure de fiabilité. Le coefficient alpha de Cronbrach était .87.

Procédure des collectes des données

Pour collecter les données, le chercheur s'est rendu d'abord aux bureaux du District Scolaire secondaire de la zone juste pour avoir la liste et les adresses des Ecoles secondaires. Au moyen de cette liste et de ces adresses, il alla dans chaque école et choisit au hasard six enseignants dont deux en 7^e, deux en 8^e et deux en 9^e Année Fondamentale parmi 18 enseignants. Puis il a distribué à chacun des enseignants choisis un questionnaire. Le chercheur restait en

contact avec les questionnés par téléphone juste pour les convaincre à remplir et à remettre ces questionnaires à temps.

Variables

Une variable est une caractéristique, une qualité ou un aspect à étudier ou à observer. Ce même objet d'observation peut avoir plus d'une variable, et chaque variable a différents points d'accès à l'esprit ou à l'expérience humaine (Grajales Guerra, 2008).

Les variables relatives aux hypothèses de cette recherche sont: la précarité des conditions de travail relatives aux facteurs (leadership scolaire et support administratif ou soutien à l'enseignement, bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant, niveau du moral de l'enseignant au cours de sa carrière comme enseignant), intention à la mobilité professionnelle externe.

Variable dépendante

La variable dépendante est la variable qui, dans une expérience, subit l'influence présumée de la variable indépendante (Vallerand et Hess, 2000).

La variable dépendante qui a été utilisée dans ce travail de recherche est: intention à la mobilité professionnelle externe.

Variable indépendante

La variable indépendante est la variable qui agit à titre de variable explicative d'une autre

variable. C'est la cause présumée de la variable dépendante (Vallerand et Hess, 2000).

La variable indépendante de cette recherche est la précarité des conditions de travail relatives aux facteurs (leadership scolaire et support administratif ou soutien à l'enseignement, bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la Culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant, niveau du moral de l'enseignant au cours de sa carrière comme enseignant).

Hypothèse nulle

L'hypothèse nulle est un énoncé stipulant qu'il n'y a pas de différence entre deux ou plusieurs valeurs caractérisant les populations. C'est l'hypothèse qu'on désire réfuter (Vallerand et Hess, 2000).

L'hypothèse nulle de cette recherche est ainsi formulée: "La précarité des conditions de travail relatives aux facteurs tel que- leadership scolaire, support administratif ou Soutien à l'enseignement, état des bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant- ne prédit pas significativement l'intention des enseignants des écoles au niveau du 3^e cycle fondamental, à petit-Goâve, à la mobilité externe".

Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables

L'opérationnalisation des hypothèses est un processus qui consiste à décomposer les hypothèses en variables et les variables en indicateurs, dans le but d'identifier les variables de l'hypothèse (Suazo, 2011). Selon Hernández Sampieri et al. (2003), la définition opérationnelle est l'ensemble de procédés qui doivent être réalisés pour mesurer les variables de l'étude.

Dans le Tableau 1, sont présentés l'hypothèse de travail, les variables et les types de variables, le niveau de mesure, les instruments et les preuves de signification statistiques.

Analyse des données statistiques

Pour l'analyse des données recueillies lors de l'enquête, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 20 pour Windows, a été utilisé. La régression multiple a été adoptée comme preuves de signification statistique dans cette recherche.

Tableau 1

Opérationnalisation de l'hypothèse et des variables

Hypothèse	Variable	Type	Niveau de mesure	Valeurs	Instrument	Test de signification statistique
La précarité des conditions de travail relatives aux facteurs tels que-leadership scolaire et support administratif ou soutient à l'enseignement, bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant, niveau du moral de l'enseignant au cours de sa carrière comme enseignant-prédict significativement l'intention des enseignants des écoles fondamentales de petit-Goâve à la mobilité externe.	Conditions de travail relatives aux facteurs:					Analyse de régression multiple
	- Leadership scolaire et support administratif ou soutient à l'enseignement	VI	Intervalle	10-50	HSTMS 1a-1j	
	- Bâtiments et installations scolaires	VI	Intervalle	10-50	HSTMS 2a-2j	
	- Comportement disciplinaire des élèves	VI	Intervalle	10-50	HSTMS 3a-3j	
	- Enseignants et collégialité	VI	Intervalle	10-50	HSTMS 4a-4j	
	- Salaire/ avantages et compensation	VI	Intervalle	10-50	HSTMS 5a-5j	
	- Perception de l'enseignant concernant son moral relativement à la culture et le climat de l'école	VI	Intervalle	10-50	HSTMS 6a-6j	
	- Conditions scolaires au cours de l'année actuelle	VI	Intervalle	10-50	HSTMS 7a-7j	
- Conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant	VI	Intervalle	10-50	HSTMS 8a-8j		
	Intention à la mobilité externe	VD	Intervalle	29-203	ETIL 1-29	

CHAPITRE IV

RESULTATS

Introduction

Les résultats de l'analyse des données de cette recherche sont présentés dans ce chapitre. L'unité d'observation dans cette étude fut les enseignants de la 9^e Année Fondamentale (AF) qui ont été choisis, au niveau du troisième cycle fondamental, dans 27 écoles secondaires non publiques reconnues par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) au cours de l'année académique 2014-2015 et qui sont situées dans trois sections communales de Petit-Goâve : 1^{ere} Section, 2^e Section et 3^e Section.

Dans ce chapitre, sont présentés et analysés les résultats permettant de tester l'hypothèse de l'étude formulée comme suit: La précarité des conditions de travail- leadership scolaire ou support administratif ou soutien à l'enseignement, état des bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la Culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant- prédit significativement l'intention des enseignants des écoles au niveau du 3^e cycle fondamental, à petit-Goâve, à la mobilité externe.

L'échantillon adopté fut constitué de 54 enseignants de la 9^e Année Fondamentale (AF) au niveau du troisième cycle fondamental. Ces enseignants ont été choisis dans 27 écoles secondaires non publiques qui sont reconnues par le Ministère de l'Education Nationale et de la

Formation Professionnelle (MENFP) et qui sont situées dans trois sections communales de Petit-Goâve: 1^{ere} Section, 2^e Section et 3^e Section, comme l'indique le Tableau 4 dans l'Appendice B.

Le chapitre est reparti en trois sections principales. Dans la première section sont présentées les statistiques descriptives des variables démographiques. La deuxième section présente les résultats des tests statistiques auxquels étaient soumis les variables de l'étude en vue de déterminer si les mauvaises conditions de travail sont prédicteurs de l'intention à la mobilité externe des enseignants. Intention à la mobilité externe (ET_TOT) est la variable dépendante et Conditions de travail (CT_TOTAL) représente la variable indépendante. Celle-ci comprend les huit dimensions suivantes: (a) leadership scolaire; (b) état des bâtiments et installations scolaires; (c) comportement disciplinaire des élèves; (d) collégialité; (e) salaire/avantages et compensation; (f) perception du moral de l'enseignant relativement à la Culture et le climat de l'école; (g) conditions scolaires au cours de l'année actuelle et (h) conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant. Dans la troisième section sont présentées d'autres découvertes considérées comme importantes pour compléter les résultats obtenus dans la recherche.

Statistiques descriptives des variables démographiques

Cette partie renferme les statistiques descriptives relatives aux variables démographiques genre, état matrimonial, age et niveau académique des participants, comme cela se présente au Tableau 5 de l'Appendice B.

Genre des participants

Concernant l'analyse des données relatives au genre des participants à cette étude, il a été constaté une large prédominance de la participation hommes sur celle des femmes. 94.45% des participants étaient des hommes et seulement 5.55% étaient des femmes.

Etat matrimonial des participants

L'analyse des données sur l'état matrimonial des participants a montré que la majorité d'entre eux étaient mariés, soit un pourcentage de 66.7%. Le pourcentage des participants célibataires était 29,6% et 3,7% étaient séparés.

Âge des participants

L'analyse des données a permis de voir aussi que l'âge de la majorité des répondants se situe entre 36 et 45 ans, soit un pourcentage de 51.86%; 40.74% parmi eux avaient leur âge situé entre 26 et 35 ans; 7.40% étaient âgés de plus de 45 ans.

Il a été observé que 81.48% des répondants avaient leur nombre d'enfants varié entre 0 et 2. Seulement 18.52% parmi eux avaient leur nombre d'enfants situé entre 3 et 5.

Il a été trouvé que 53.71% des participants de l'étude avaient 2 à 11 années d'expérience des participants, 42.59% avaient 12 à 21 années d'expérience et 3.70% avaient plus que 21 années d'expérience dans l'enseignement.

Niveau académique des participants

Les résultats ont montré que 5.56% des 54 participants étaient au niveau maîtrise, 11.11% au niveau licence; 55.56% furent des normaliens supérieurs, 3.70% furent des normaliens primaires, 5.56% furent des capistes et 18.52% ont fait des études qui ne sont pas du domaine

de l'enseignement.

Comportement des variables indépendantes

Dans cette section, sont présentées les statistiques descriptives relatives aux variables indépendantes. Le Tableau 2 montre la moyenne et écart type correspondant à chaque variable indépendante.

Tableau 2

Moyenne et écart type correspondant par dimension

Dimension	<i>M</i>	<i>SD</i>
TM1. Leadership scolaire et support administratif ou soutien à l'enseignement	29.87	7.203
TM2. Bâtiments et installations scolaires	25.74	8.166
TM3. Comportement disciplinaire des élèves	30.89	5.568
TM4. Collégialité	28.41	4.077
TM5. Salaire/avantages et compensation	24.37	3.872
TM6. Perception du moral de l'enseignant relativement à la culture et le climat de l'école	29.54	4.909
TM7. Conditions scolaires au cours de l'année actuelle	38.44	9.765
TM8. Conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant.	38.19	9.983

Les moyennes et les écarts-types les plus élevés se trouvent en TM7 qui se réfère à l'aspect conditions scolaires jugées importantes au cours de l'année scolaire actuelle ($M = 38.44$, $SD = 9.765$) et TM8 se référant à l'aspect conditions scolaires jugées importantes 1ere année d'enseignement ($M = 38.19$, $SD = 9.983$). La moyenne la plus basse et l'écart-type le plus bas correspondent à TM5 qui se réfère à la perception des répondants sur les aspects liés aux salaires, avantages sociaux et rémunération ($M = 24.37$, $SD = 3.872$).

Test de l'hypothèse

L'hypothèse nulle de cette étude fut la suivante:

H₀: "La précarité des conditions de travail relatives aux facteurs tel que- leadership scolaire, support administratif ou Soutien à l'enseignement, état des bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant- ne prédit pas significativement l'intention des enseignants à la mobilité externe au cours de l'année 2014-2015".

Pour prouver l'hypothèse nulle, on a utilisé la régression linéaire multiple en vue de déterminer si les dimensions des conditions de travail sont des prédicteurs significatifs de l'intention d'abandon des maîtres.

Les résultats de la régression linéaire multiple par la méthode d'entrée ascendante, se trouvant aux tableaux Résumé de model et ANOVA de l'appendice D, ont révélé que les huit dimensions qui constituent les variables conditions de travail sont des prédicteurs significatifs de l'intention à la mobilité externe des enseignants ($R = .706$, $R^2 = .499$, R^2 ajusté = .410, $F(8,45) = 5.605$, $p = .000$). Toutefois, les données montrent que le modèle 6 est le meilleur modèle de prédiction ($R = .679$, $R^2 = .460$, R^2 ajusté = .428, $F(3,50) = 14.220$, $p = .000$). Les trois dimensions du modèle 6 qui prédisent mieux l'intention des professeurs à laisser sont: TM8 qui indique l'opinion des enseignants sur l'aspect conditions scolaires jugées importantes pour eux dès leur première d'enseignement, TM5 qui mentionne leur opinion concernant le salaire/avantages/rémunération dans les écoles et TM3 qui réfère au comportement disciplinaire des élèves.

Tenant compte des données statistiques de cette étude, il est à noter que l'hypothèse nulle H_0 est rejetée et que l'hypothèse, selon laquelle la précarité des conditions de travail relatives aux facteurs tel que- leadership scolaire, support administratif ou Soutient à l'enseignement, état des bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant- prédit significativement l'intention des enseignants à la mobilité externe, est acceptée.

Tests additionnels

Dans le cadre de cette recherche, le genre a été testé, en utilisant le *t*-test groups de l'appendice D, afin de voir si sexe a une influence sur l'intention à la mobilité externe des enseignants. Les résultats suivants ont été trouvés, pour les hommes ($M = 244.94$, $SD = 31.966$) ; pour les femmes ($M = 254$, $SD = 8.718$); $t(52) = -.486$, $p = .629$ (bilatéral).

La différence entre les hommes et les femmes n'est pas significative. Donc, le sexe n'influence pas l'intention à la mobilité externe des enseignants.

Le statut matrimonial des participants a été testé. L'analyse de variance ANOVA à un facteur a révélé que $F(2,51) = 6.892$ et $p = .002$, $< .05$. Le statut matrimonial influence significativement l'intention à la mobilité externe des enseignants. Le Tableau 3 montre la moyenne de chaque dimension correspondant au statut matrimonial.

Le test de post hoc a montré qu'il existe de légères différences de moyennes entre les groupes enseignants séparés, mariés ou célibataires. En général, la moyenne pour le groupe des enseignants séparés a été trouvée légèrement supérieure à celles obtenues dans des groupes

d'enseignants mariés et non mariés. Sauf pour la septième dimension, les moyennes trouvées dans le groupe d'enseignants célibataires furent plus élevées.

Tableau 3

Moyenne de chaque dimension correspondant au statut matrimonial

Dimensions	Séparé	Marié	Célibataire
TM1	36.00	31.17	26.90
TM2	35.00	26.25	23.44
TM3	35.50	31.47	29.00
TM4	30.00	29.25	26.31
TM5	26.50	24.50	29.14
TM6	30.61	28.00	27.31
TM7	41.00	33.50	32.00
TM8	40.67	33.25	33.00

L'âge des répondants a été analysé afin de voir s'il est corrélé avec l'intention à la mobilité externe des enseignants. L'utilisation du coefficient de corrélation de Pearson a permis de trouver que ($r = .371, p = .006$). Il existe une corrélation positive entre l'âge et l'intention d'abandon des participants.

Les résultats ont révélé aussi que le nombre d'années d'expérience des participants est corrélé positivement avec leur intention à la mobilité externe ($r = .371, p = .006$).

Cependant, les résultats n'ont pas mentionné de relation significative entre le nombre d'enfants des participants et leur intention à la mobilité externe ($r = .126, p = .363$).

CHAPITRE V

RESUME, DISCUSSION, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Ce chapitre fournit un résumé de l'étude, présente une discussion des résultats, les conclusions et des recommandations aux décideurs éducatifs, aux administrateurs des écoles non publiques; des recommandations pour des recherches postérieures sur la question des conditions de travail des enseignants et leur intention de la mobilité externe.

Résumé

Cette recherche a été entreprise après un double constat. Premièrement, le chercheur a constaté que, en Haïti, les enseignants travaillent dans des conditions très difficiles. Les problèmes d'infrastructure au niveau des écoles; les mauvais traitements au niveau du paiement de salaire où des professeurs reçoivent leurs salaires mensuels en retard, où dans la majorité des écoles non publiques ils ne reçoivent que neuf mois de salaire par an, où les trois autres mois sont non rémunérés et, durant lesquels, les dirigeants d'école ignorent de quoi vivent ces enseignants, où les salaires sont très dérisoires par rapport à la cherté de la vie et au travail fourni; l'inexistence des avantages sociaux tels que: assurance médicale, bonus; per diem; augmentation de salaire; l'absence de plan de carrière, de promotion pour les enseignants, de plan d'amélioration de la gestion des ressources humaines dans les écoles, de politique de

valorisation des acquis des professeurs et de leurs expériences, de plan de formation continue à leur profit, de plan de retraite pour les enseignants âgés; tous ces points sont des réalités observées qui existent dans le système éducatif haïtien. Les associations syndicales du pays telles que l'Union des Normaliens Haïtiens (UNOH), La Confédération Nationale des Educateurs Haïtiens (CNEH) et autres qui défendent les causes des enseignants ne cessent de revendiquer une amélioration des conditions de travail des enseignants. Deuxièmement, le chercheur a aussi observé, de 2010 à nos jours, la migration de nombreux enseignants à Petit-Goâve vers d'autres écoles où les conditions de travail sont meilleures ou vers des secteurs autres que le milieu scolaire à la recherche de nouvelles opportunités ou d'un emploi plus valorisant. Le plus souvent ce sont les plus qualifiés qui laissent les écoles où ils enseignent pour aller travailler dans d'autres écoles ou dans d'autres organisations à la recherche d'autres emplois capables de les aider à faire face aux problèmes socio-économiques qu'ils affrontent. Beaucoup de ceux qui restent dans l'enseignement déclarent qu'ils attendent le moment favorable pour partir.

Tenant compte des conséquences néfastes que cette fuite de cerveau, au niveau des enseignants, peut avoir sur les écoles, tenant compte des mauvaises répercussions que ce problème peut avoir sur la qualité de l'éducation en Haïti, le chercheur a estimé qu'il est important d'entreprendre cette recherche à fin de mieux comprendre le problème, de porter les acteurs éducatifs à comprendre l'implication que cette éventuelle décision des enseignants peut avoir sur l'avenir des écoles de la région et porter les décideurs à comprendre la nécessité d'améliorer les conditions de travail des enseignants afin de favoriser leur rétention dans les écoles et de renforcer du même coup leur motivation et leur engagement organisationnelle en vue de l'amélioration du processus enseignement-apprentissage à Petit-Goâve, par surcroît dans

tout le pays.

Pour mener cette étude, le chercheur a posé la problématique suivante. La précarité des conditions de travail des enseignants à Petit-Goâve prédit-t-elle significativement leur intention à la mobilité professionnelle externe?

C'est une étude qui avait pour objectif de déterminer les facteurs les plus pertinents liés à la précarité des conditions de travail qui influencent significativement l'intention des enseignants des Ecoles Fondamentales à Petit-Goâve à la mobilité externe. Dans le cadre de cette recherche, deux instruments de mesure ont été utilisés. Le High School Teacher Morale Survey (HSTMS) qui est un instrument d'enquête de type Likert, utilisé dans cette étude, pour mesurer les différents facteurs liés aux conditions de travail précaires qui prédisent la tendance des enseignants à la mobilité externe et l'Employee Turnover Intention to Leave (ETIL) qui est un questionnaire d'enquête de 29 items mis au point afin d'évaluer les intentions de l'enseignant à quitter l'école où il enseigne. La régression multiple a été adoptée comme preuves de signification statistique dans cette recherche. L'unité d'observation dans cette étude fut les enseignants de la 9^e Année Fondamentale (AF) qui ont été choisis, au niveau du troisième cycle fondamental, dans 27 écoles secondaires non publiques reconnues par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) au cours de l'année académique 2014-2015 et qui sont situées dans trois sections communales de Petit-Goâve : 1^{ere} Section, 2^e Section et 3^e Section. Pour les preuves additionnelles le T-test groups a été adopté pour mesurer l'influence du genre sur l'intention des enseignants à la mobilité externe; l'analyse de variance ANOVA à un facteur a été utilisée pour tester le statut matrimonial des participants.

Les résultats ont révélé qu'il existe une existe une corrélation significative entre la précarité des conditions de travail des enseignants et leur intention à la mobilité externe.

Dans le cadre des analyses complémentaires, les résultats ont montré qu'ils n'existent pas de différence entre les femmes et les hommes concernant leur intention à la mobilité externe. Donc, le sexe n'influence pas l'intention à la mobilité externe des enseignants.

Le statut matrimonial des participants ont été testé. Les résultats ont révélé que le statut matrimonial influence significativement l'intention à la mobilité externe des enseignants.

L'âge des répondants a été analysé à fin de voir s'il est corrélé avec l'intention à la mobilité externe des enseignants. Les résultats ont montré aussi qu'il existe corrélation positive entre l'âge et l'intention d'abandon des participants.

Les résultats ont révélé aussi que le nombre d'années d'expérience des participants est corrélé positivement avec leur intention à la mobilité externe. Cependant, les résultats n'ont pas mentionné de relation significative entre le nombre d'enfants des participants et leur intention à la mobilité externe.

Discussion

Les résultats des travaux déjà effectués par d'autres chercheurs ont montré que les types de conditions de travail peuvent contribuer aux taux élevés d'abandon des enseignants dans les écoles (Loeb et al., 2005). Dans cette étude, les huit dimensions relatives aux conditions de travail des enseignants telles que- leadership scolaire, support administratif ou soutien à l'enseignement, état des bâtiments et installations scolaires, comportement disciplinaire des élèves, enseignants et collégialité, salaire/avantages et compensation, perception du moral de l'enseignant relativement à la culture et le climat de l'école, conditions scolaires au cours de l'année actuelle, conditions scolaires au cours de la première année d'enseignement de l'enseignant- ont été mesurées au moyen de l'instrument HTMS. Les résultats de cette étude ont

révélé que ces huit dimensions qui constituent les variables conditions de travail sont des prédicteurs significatifs de l'intention des enseignants à la mobilité externe. Kukla Acevedo (2009), par exemple, dans ses travaux, a trouvé aussi que les conditions de travail précaires sont fortement liées aux décisions de mobilité des enseignants. Pejtersen et Kristensen (2009) ont fait valoir que la condition de travail positive ne réduit pas seulement la fatigue des employés, mais aussi contribue à une main-d'œuvre plus motivées et dans la plus large mesure à l'efficacité organisationnelle, et à la diminution de la mobilité externe.

Leadership scolaire, l'une des huit dimensions de l'étude, a été analysée. Les résultats de cette étude ont montré cette dimension est corrélée significativement à l'intention des enseignants à la mobilité externe. Beaucoup de recherches ont révélé qu'un bon leadership scolaire favorise un climat positif à l'école qui crée un climat favorable à l'enseignement, il contribue non seulement à la satisfaction des enseignants, mais conduit également à une performance de travail plus élevée (Lovely, 2005; Nir, 2002; Ranson et al., 2005; Sooksomchitra, 2004; Waters, Marzano et McNulty, 2003; Zimmerman, 2006a, 2006b). D'autres résultats de recherches pointent sur les questions liées au leadership et à une administration défavorable comme les causes principales d'insatisfaction au travail et de départ des enseignants. En fait, les enquêtes nationales ont indiqué que la principale cause de mobilité des nouveaux enseignants est le manque d'appui des directeurs d'école, de l'administration et des autres enseignants (Birky, Shelton et Headley, 2006; Boyd et al., 2000; Brooks-Young, 2007; Greifner, 2006; Ingersoll, 2003b; Jacobson, 2007; Kopkowski, 2008; Mihans, 2008; Patterson et al., 2003; Thornton et al., 2007, 2008; Woods et Weasmer, 2004). Par contre les responsables d'établissement pratiquant un leadership autocratique de haut en bas ont également été connus comme des leaders faisant plus de tort que de bien, car ce genre de leadership

pédagogique réduit le moral (Vail, 2005). Ingersoll (2001) indique que le niveau de support provenant d'un leadership scolaire influence les décisions de rétention des enseignants. Thacker, Bell et Schargel (2009) ont montré, dans leurs travaux, que le leadership scolaire a un impact sur la morale du personnel de l'école. Si le leadership est jugé positif, il entraîne un progrès scolaire annuel adéquat, une augmentation du rendement académique des élèves et augmente la rétention au niveau des enseignants; si le leadership est considéré comme négatif, il ne facilite pas un progrès annuel adéquat, il entraîne une diminution du rendement académique et occasionne un taux plus élevé d'enseignants à quitter les écoles. Plusieurs études ont prouvé que les styles de leadership des administrateurs scolaires ont un impact sur l'efficacité des enseignants, qui, à son tour, a un impact direct sur les résultats scolaires, soit négativement ou positivement (Waters et al., 2003). Une analyse des résultats de ces différentes études permet de déduire que le style de leadership appliqué dans les écoles à Petit-Goâve est une composante des conditions de travail qui entraîne l'insatisfaction et l'intention des enseignants à partir.

Selon Vail (2005), les enseignants qui sont soutenus et contents font mieux leur travail, comparés à ceux qui sont insatisfaits. En fait, quand les enseignants trouvent l'opportunité de s'exprimer et de participer, il en résulte un climat scolaire positif, une augmentation de l'efficacité de l'enseignant aussi bien qu'une augmentation du rendement académique des élèves, un accroissement de la motivation de l'enseignant et une diminution du taux de turnover. La littérature a montré que la diminution du taux d'enseignants ayant laissé l'école se produit quand il y a un plus grand soutien administratif (Allen, 2005; Easley, 2006; Ingersoll, 2001; Johnson et Birkeland, 2003; Odland et Ruzicka, 2009; Smith, 2009). Les déficiences des modes de fonctionnement et notamment les pratiques de gestion des ressources humaines favorisent aussi la décision de quitter l'organisation (Allen, 2005; Easley, 2006; Ingersoll, 2001; Johnson

et Birkeland, 2003; Mbarek, 2007; Odland et Ruzicka, 2009; Smith, 2009). Une forme de soutien administratif qui contribue à la satisfaction de l'enseignant se produit lorsque les administrateurs sont directement impliqués en disciplinant les élèves difficiles et perturbateurs, soit en les punissant, en les renvoyant ou en appliquant des règles contre la délinquance (Ingersoll, 2001). Pourtant les résultats de cette étude ont montré qu'il existe une relation entre le manque de soutien à l'enseignement et l'intention des enseignants à la mobilité externe.

Les résultats de l'étude ont indiqué aussi que les mauvaises état des bâtiments et installations scolaires et corrélé significativement à l'intention des enseignants à la mobilité externe. En effet, beaucoup de recherches ont prouvé la situation des bâtiments a un impact la retention et sur la mobilité des enseignants. Lors d'un sondage réalisés dans des écoles en Californie, des enseignants et administrateurs ont admis que les mauvaises conditions des bâtiments et des équipements est l'une des raisons pour lesquelles les écoles expérimentent un fort pourcentage de mobilité externe des enseignants. Parmi ces mauvaises conditions, ils citent : les parasites dans les salles de classes, les toilettes non nettoyées, les salles de classes excessivement chaudes ou froides (Darling-Hammond, 2002). Buckley et al. (2004), au cours d'une analyse des données recueillies lors d'une enquête sur les enseignants à Washington, D. C, ont, par contre, montré, entre autres facteurs, que les conditions des bâtiments et des équipements étaient un prédicteur important en ce qui a trait aux décisions de rétention des enseignants. Loeb et al., (2005) ont examiné les données prises au hasard, par téléphone, où 1071 enseignants de la Californie ont été questionnés, ils ont trouvé que ces enseignants se focalisent beaucoup plus sur les conditions de travail (matériels d'instruction, aspects physiques des bâtiments, dimensions des salles de classes, matériels de travail adéquats) respectives de leurs écoles. Ils ont trouvé aussi que les pauvres conditions de travail sont fortement corrélées

avec la décision des enseignants de partir.

Les problèmes disciplinaires des élèves ont été également cités comme une autre raison importante causant l'insatisfaction des enseignants. Ces facteurs affectent le moral des enseignants et, par conséquent, ont poussé certains d'entre eux à quitter la profession enseignante. Les problèmes disciplinaires représentent un défi majeur pour les nouveaux enseignants qui doivent assurer la gestion de leur classe, et certains sont obligés de quitter l'école à cause du manque de soutien des directeurs dans la lutte pour discipliner les élèves (Boyd et al., 2009; Boyer et Gillespie, 2000; Gersten et al., 2001; Ingersoll, 2003a; Kopkowski, 2008; Kukla-Acevedo, 2009; Smethem, 2007; Vail, 2005; Van der Doef et Maes, 2002; Whitaker, 2000). Les résultats de cette étude ont montré que la le comportement disciplinaire des élèves est l'une des dimensions qui prédisent mieux l'intention des enseignants à la mobilité externe.

Dans cette recherche, la collégialité au niveau des enseignants a été testée, les résultats ont révélé cette dimension est significativement liée à l'intention à la mobilité externe des enseignants. Plusieurs chercheurs (Drago-Severson et Pinto, 2006; Flores, 2004; Howard et Johnson, 2004; Woods et Weasmer, 2004) ont trouvé que les conditions de travail qui encourageaient l'individualisme et la compétition, plus que la collaboration et le travail en équipe, étaient intrinsèquement liés aux enseignants se sentant isolés, séparés, perdus et découragés. Par contre, Hargreaves (cité dans Flores, 2004) a argumenté que certains enseignants peuvent se réjouir du travail en équipe et en tire profit, mais d'autres peuvent se réjouir de l'autonomie de l'indépendance professionnelle. Weiss (cité dans Liu et Meyer, 2005) a trouvé aussi que le support professionnel était hautement corrélé avec l'augmentation du moral de l'enseignant.

En ce qui a trait au salaire/ avantages/ rémunération des enseignants, les résultats de cette

étude ont révélé que c'est l'une des trois dimensions qui prédisent mieux l'intention de l'enseignant à abandonner l'école où il travaille. Certains chercheurs (Becker, 1960; Elfers, Plecki et Knapp, 2006; Ingersoll, 2003b; Kelly, 2004; Luekens et al., 2004; M'barek, 2007) expliquent que la rémunération insuffisante est l'une des causes qui expliquent la fuite de cerveau dans les organisations. Les recherches ont également montré que la compensation joue un rôle clé dans le recrutement et la rétention d'un professeur (Loeb et al., 2005). La rémunération a été citée comme l'une des principales raisons qui poussent les enseignants à laisser la profession enseignante (Allen, 2005; Greifner, 2006; Ingersoll, 2001, 2003b; Kopkowski, 2008; Mihans, 2008; Patterson et al., 2003; Xu et Shen, 2007). Même si les professeurs aiment l'enseignement, la compensation est un important facteur déterminant pour certains enseignants d'envisager de rester ou de quitter la profession enseignante. Il y a eu une augmentation du nombre d'enseignants qui quittent la profession enseignante actuellement juste pour un emploi mieux payé (Adams, 2010; Allen, 2005; Bolin, 2008; Boyer et Gillespie, 2000; Dillon, 2009; Gersten et al., 2001; Greifner, 2006; Ingersoll, 2003b; Kopkowski, 2008; Menon et al., 2008; Mihans, 2008; Patterson et al., 2003; Wang, 2008; Whitaker, 2000; Xu et Shen, 2007).

La perception du moral de l'enseignant relativement à la culture et le climat de l'école a été aussi testée. C'est une dimension visait à identifier, examiner et analyser les aspects des conditions de travail qui ont un impact négatif sur la morale de l'enseignant et qui va, par la suite, entraîner son intention à laisser l'école où il travaille. Beaucoup de chercheurs ont soutenu que le bas moral de l'enseignant est un précurseur à la mobilité externe (Brown et Schainker, 2008; Haberman, 2005; Inman et Marlow, 2004; Leithwood et Macadie, 2007). Dans cette étude, les résultats ont prouvé que la perception du moral de l'enseignant relativement à la

culture et le climat de l'école est une dimension prédictive de la mobilité externe.

Conclusions

Cette recherche fut réalisée dans l'objectif de déterminer si la précarité des conditions de travail influence l'intention des enseignants des Ecoles Fondamentales à Petit-Goâve à la mobilité externe. Les analyses pertinentes et les résultats obtenus, comparés à d'autres recherches liées à cette étude qui ont été effectuées, amènent à faire les conclusions suivantes:

1. Les analyses statistiques relatives aux huit dimensions des conditions de travail considérées dans cette étude permettent de conclure que la précarité des conditions de travail des enseignants prédit significativement leur intention à la mobilité externe. Cependant, ces analyses ont montré qu'il y a des dimensions qui prédisent mieux l'intention des professeurs à abandonner leurs écoles.

2. En ce qui a trait aux preuves additionnelles, il n'existe pas une différence significative entre l'intention à la mobilité externe et le genre des enseignants. Les hommes et les femmes qui ont complété les items des deux instruments ont manifesté tous l'intention d'abandon. Donc, le genre n'a pas influencé l'intention à la mobilité externe des répondants. Cependant, L'analyse de variance ANOVA à un facteur a révélé que le statut matrimonial influence significativement l'intention à la mobilité externe des enseignants. De plus, Les résultats ont révélé qu'il existe corrélation positive entre l'âge et l'intention d'abandon des participants. Les résultats ont montré aussi que le nombre d'années d'expérience des participants est corrélé positivement avec leur intention à la mobilité externe. Mais, les résultats n'ont pas mentionné de relation significative entre le nombre d'enfants des enseignants et leur intention à la mobilité externe.

Recommandations

Tenant compte des conséquences néfastes que la précarité des conditions de travail peut avoir sur le personnel enseignant, tenant compte des mauvaises répercussions que la mobilité externe des enseignants peut avoir sur le système éducatif haïtien, sur les écoles et sur les élèves, tenant compte des résultats de cette étude, considérant qu'il y a des aspects relatifs aux conditions de travail qui ne sont pas explorés dans cette étude, le chercheur est amené à faire les recommandations suivantes:

1. Que les autorités éducatives prennent des mesures efficaces visant à améliorer les conditions de travail des enseignants.

2. Que les directeurs et les administratives des écoles non publiques exercent un leadership scolaire qui favorise un climat positif à l'école, qui crée un climat favorable à l'enseignement, qui contribue non seulement à la satisfaction des enseignants, mais qui conduit également à une performance de travail plus élevée et à la rétention des enseignants qualifiés. Qu'ils améliorent l'état physique des bâtiments, les conditions des installations et des équipements; qu'ils tiennent compte des autres conditions physiques du milieu scolaire telles que le bruit, l'éclairage et la salubrité qui nuisent très souvent au bon fonctionnement des écoles et à la santé des enseignants et des élèves. Qu'ils fournissent aux enseignants les moyens pédagogiques nécessaires en qualité et en quantité à fin qu'ils puissent exercer leur fonction d'enseignement avec efficacité. Ces moyens pédagogiques incluent: ordinateurs, espaces de travail discrets, internet, classeurs, bibliothèques, laboratoire, fournitures de bureau et d'autres matériels didactiques. Qu'ils disciplinent les élèves difficiles et perturbateurs, soit en les punissant, en les renvoyant ou en leur appliquant des règles contre la délinquance. Qu'ils motivent les enseignants par un salaire appréciable et proportionnel au travail fourni; Qu'ils les dotent des avantages sociaux.

3. Aux futurs chercheurs, il est suggéré aux futurs chercheurs d'investiguer sur les aspects suivants: (a) influence de la précarité des conditions des enseignants sur le rendement scolaire et (b) influence de la précarité des conditions des enseignants sur la qualité de l'éducation.

APPENDICE A

INSTRUMENTS

High School Teacher Morale Survey (HSTMS)

Copyright : Bridges Marialena (2009)

1. S'il vous plaît choisissez un nombre de l'échelle pour montrer combien vous êtes d'accord ou êtes en désaccord avec chaque déclaration concernant la direction (Directeur et Censeur) de cette école et le notez dans l'espace à droite de la phrase.

1. Fortement en désaccord 2. En désaccord 3. Neutres 4. D'accord 5. Fortement d'accord

- 1a. Les dirigeants de l'école partagent toujours des informations avec les professeurs. _____
- 1b. Je peux librement discuter de mes inquiétudes scolaires avec les responsables de cette école. _____
- 1c. Je me sens apprécié par l'équipe de direction de mon école _____
- 1d. Le dur travail des enseignants est reconnu par les responsables de l'école. _____
- 1e. Le Directeur de l'école travaille dur pour maintenir haut le moral des enseignants. _____
- 1f. Mon directeur est accessible. _____
- 1g. Au moins un administrateur a visité ma classe cette année. _____
- 1h. Les responsables de l'établissement respectent le temps d'instruction imparti aux enseignants. _____
- 1i. Les chefs de l'établissement s'intéressent au bien-être personnel des enseignants. _____
- 1j. Les chefs de l'établissement s'intéressent au bien-être professionnel des enseignants. _____

2. S'il vous plaît choisissez un nombre de l'échelle pour montrer combien vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés sur les aspects physiques des bâtiments de l'école et notez le dans l'espace à droite de la phrase

1 = Fortement en désaccord 2= en désaccord 3= Neutres 4= d'accord 5= Fortement d'accord

- 2a. La température du bâtiment est propice à l'enseignement et à l'apprentissage. _____
- 2b. Je suis heureux de l'état physique du bâtiment. _____
- 2c. Je suis heureux de l'état physique ma salle de classe/espace de travail. _____
- 2d. J'ai le matériel dont j'ai besoin pour effectuer mon travail. _____
- 2e. Des agents de sécurité sont en place pour protéger les étudiants et les enseignants. _____
- 2f. Les classes sont propices à l'apprentissage. _____
- 2g. Le bâtiment est physiquement attrayant. _____
- 2h. Je me sens en sécurité dans le bâtiment et autour de l'élève. _____
- 2i. Les contenus physiques de ma classe (les bureaux, l'ordinateur, et cetera) sont fonctionnels. _____
- 2j. Mes demandes de maintenance dans mon espace de travail sont faites rapidement. _____

3-S'il vous plaît choisissez un nombre de l'échelle pour montrer combien vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés au sujet du comportement des élèves vis-à-vis des enseignants de cette école et notez le dans l'espace à droite de la phrase

1 = Fortement en désaccord 2= en désaccord 3= Neutres 4= d'accord 5= Fortement d'accord

- 3a. Les élèves indisciplinés sont réprimandés rapidement. _____
- 3b. Les élèves que j'enseigne affectent mon moral de manière positive. _____
- 3c. Mon temps d'enseignement est rarement interrompu par des problèmes de discipline des élèves. _____
- 3d. Les élèves se respectent les uns les autres dans cette école. _____
- 3e. Les élèves respectent l'enseignant dans cette école. _____
- 3f. Les élèves de cette école semblent motiver à apprendre. _____
- 3g. Les élèves reçoivent les ressources nécessaires pour répondre à leurs besoins éducatifs. _____
- 3h. Je trouve qu'il est facile de répondre aux divers besoins de mes élèves. _____
- 3i. Les enseignants de cette école semblent apprécier enseigner à leurs élèves. _____
- 3j. Les étudiants semblent apprécier apprendre conformément au programme du MENFP. _____

4-S'il vous plaît choisissez un nombre de l'échelle pour montrer combien vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés au sujet des aspects liés aux enseignants et à leur collégialité dans cette école et notez le dans l'espace à droite de la phrase

1 = Fortement en désaccord 2= en désaccord 3= Neutres 4= d'accord 5= Fortement d'accord

- 4a. J'ai un bon équilibre entre mon travail et ma vie sociale. _____
- 4b. J'aime enseigner en suivant le calendrier du MENFP. _____
- 4c. J'ai apprécié les relations de mentorat positives qui existent dans cette école. _____
- 4d. Les tests standards d'apprentissage n'affectent pas mon moral. _____
- 4e. Le temps de collaboration avec les enseignants dans ma discipline est important pour moi. _____
- 4f. J'ai accès à des possibilités de perfectionnement professionnel appropriées. _____
- 4g. Il n'y a pas beaucoup d'intrusions sur mon temps d'enseignement. _____
- 4h. Les enseignants de cette école se soutiennent mutuellement.
- 4i. Je sais que mon bien-être professionnel est considéré par mon administrateur. _____
- 4j. Je sais que mon bien-être personnel est considéré par mon administrateur. _____

5-S'il vous plaît choisissez un nombre de l'échelle pour montrer combien vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés au sujet des aspects *salaires / avantages / rémunération* associés à cette école et notez le dans l'espace à droite de la phrase

1 = Fortement en désaccord 2= en désaccord 3= Neutres 4= d'accord 5= Fortement d'accord

- 5a. Je suis satisfait du nombre de jours de congé personnel alloués à un enseignant. _____
- 5b. Je suis satisfait du nombre de jours de congé de maladie accordés à un enseignant. _____
- 5c. Je suis satisfait avec le paquet de retraite offert par cette commune. _____
- 5d. Je ne m'attendais pas (n'admet pas de) à travailler en dehors des heures normales de travail sans compensation. _____
- 5e. On accorde du respect, dans cette école, à une personne qui a obtenu un diplôme de degré avancé ou une certification. _____
- 5f. Je dépense rarement mon propre argent pour acheter des articles pour ma classe. _____
- 5g. Le salaire que j'ai reçu répond à mes responsabilités. _____

- 5h. La plupart des enseignants dans cette école sont satisfaits de leur salaire. _____
 5i. Je suis en mesure de répondre à mes obligations financières avec mon salaire. _____
 5j. Le paquet de soins de santé qu'on offre dans le milieu est une option abordable pour moi. _____

6-S'il vous plaît choisissez un nombre de l'échelle pour montrer combien vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés au sujet *des perceptions de votre moral relativement* à cette école et notez le dans l'espace à droite de la phrase

1 = Fortement en désaccord 2= en désaccord 3= Neutres 4= d'accord 5= Fortement d'accord

- 6a. Mon moral n'est pas affecté par la culture et le climat scolaire. _____
 6b. Mon moral, au cours de cette année scolaire, est plus élevé que l'an dernier. _____
 6c. Le moral de la plupart des enseignants que je connais est élevé. _____
 6d. L'équipe de la direction contribue positivement au moral des enseignants de cette école. _____
 6e. Je suis heureux d'être un enseignant. _____
 6f. Je ne voudrais pas travailler avec n'importe quelle autre école. _____
 6g. Je suis heureux et détendu quand je suis loin de l'environnement de l'école. _____
 6h. Le fait que mon administrateur admet mon travail est dur lèverait mon moral. _____
 6i. Si c'était à refaire, je voudrais choisir à nouveau la profession d'enseignant. _____
 6j. Je n'envisage pas de quitter la profession enseignante en ce moment. _____

7. Quelle importance accordez-vous à chaque aspect de conditions scolaires énumérées ci-dessous au cours de cette année scolaire? Si vous sentez que l'aspect est extrêmement important, choisissez un nombre de l'extrême droite de l'échelle. Si vous sentez qu'il est très peu important, choisir un nombre de l'extrême gauche, et si vous sentez l'importance entre ces extrêmes, choisissez un certain nombre de quelque part au milieu de l'échelle pour indiquer votre opinion.

Extrêmement peu important 1 2 3 4 5 Extrêmement important

- 7a. Taille de la classe _____
 7b. Salaire _____
 7c. Préservation du temps d'enseignement _____
 7d. Temps pour collaboration avec les pairs _____
 7e. Se sentir valorisé et apprécié par les dirigeants de l'école _____
 7f. Se sentir valorisé et apprécié par les élèves _____
 7g. Accessibilité de l'équipe de la direction _____
 7h. Disponibilité de la technologie _____
 7i. Les préoccupations de la direction de mon bien-être professionnel _____
 7j. Les préoccupations de la direction de mon bien-être personnel _____

8. Quelle importance accordez-vous à chaque aspect de conditions scolaires énumérées ci-dessous au cours de votre première année d'enseignement? Si vous sentez que l'aspect est extrêmement important, choisissez un nombre de l'extrême droite de l'échelle. Si vous sentez qu'il est très peu important, choisir un nombre de l'extrême gauche, et si vous sentez l'importance entre ces

Employee Turnover Intentions to Leave (ETIL)

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec chaque déclaration. Veillez cocher la case qui correspond à votre degré d'accord de base sur l'échelle de 7 points ci-dessous.

Employee Turnover Intentions to Leave Copyright : Kaur, Kuean and Wong (2010)							
S'il vous plaît encercler, par question, un numéro qui traduit le mieux votre opinion sur votre intention à laisser l'école où vous travaillez ou à y rester fidèle.							
1. Fortement en désaccord	2. En désaccord	3. modérément en désaccord			7. Fortement d'accord		
4. neutre	5. modérément d'accord	6. D'accord					
1.	Je serais heureux de passer le reste de ma carrière avec cette école.	1	2	3	4	5	6 7
2.	Je pense souvent cesser d'enseigner dans cette école.	1	2	3	4	5	6 7
3.	J'aime parler de cette école avec d'autres gens qui ne sont pas de cet établissement.	1	2	3	4	5	6 7
4.	Je sens comme si les problèmes de cette école sont mes propres problèmes.	1	2	3	4	5	6 7
5.	Je vais sans doute chercher un nouvel emploi l'année prochaine.	1	2	3	4	5	6 7
6.	Je crois que je pourrais facilement devenir attaché à une autre organisation autre que cette école.	1	2	3	4	5	6 7
7.	Je ne sens pas que cette école est comme "une partie de ma famille".	1	2	3	4	5	6 7
8.	Dès que possible, je vais quitter école.	1	2	3	4	5	6 7
9.	Je ne me sens pas émotionnellement attaché à cette école.	1	2	3	4	5	6 7
10.	Cette école a beaucoup de signification personnelle pour moi.	1	2	3	4	5	6 7
11.	Je n'ai pas un sentiment d'appartenance pour cette école.	1	2	3	4	5	6 7
12.	Je n'ai pas peur de ce qui pourrait arriver si je quitte mon job sans avoir encore une autre.	1	2	3	4	5	6 7
13.	Il serait très difficile de quitter cette école, même si je le voulais.	1	2	3	4	5	6 7
14.	Maintenant, rester avec cette école est une question de nécessité.	1	2	3	4	5	6 7
15.	Je crois que j'ai trop peu d'options à envisager la possibilité de quitter l'organisation.	1	2	3	4	5	6 7
16.	L'une des quelques graves conséquences que peut avoir le fait de laisser cette école serait la rareté des alternatives disponibles.	1	2	3	4	5	6 7

17.	L'une des principales raisons que je continue à travailler pour cette école c'est que la laisser exigerait des sacrifices considérables, une autre organisation peut ne pas en mesure de m'offrir l'ensemble des avantages que j'ai ici.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Je pense que les gens de nos jours se déplacent d'une compagnie à l'autre trop souvent.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Passer d'une organisation à une autre ne semble pas du tout contraire à l'éthique pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
20.	L'une des principales raisons que je continue à travailler pour cette école, c'est que je crois que la fidélité est importante et par conséquent je sens un sentiment d'obligation morale de rester.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Si j'ai une autre offre d'un meilleur emploi ailleurs, je ne sentirais pas qu'il était juste de quitter cette école.	1	2	3	4	5	6	7
22.	On m'a appris à croire en la valeur de rester fidèle à mon organisation.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Les choses iraient mieux dans la mesure où les enseignants restent avec cette école pour la majeure partie de leur carrière.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Je ne pense pas que vouloir être un "homme de compagnie" ou "une femme de compagnie" est plus raisonnable.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Souvent, Je pense quitter mon employeur actuel.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Il est probable que je cherche un emploi dans une autre organisation.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Il est probable que je quitte effectivement cette école au cours de la prochaine année.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Ma femme serait trop perturbée si je décidais de quitter cette école maintenant.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Il ne serait pas trop coûteux de quitter cette école maintenant.	1	2	3	4	5	6	7

APPENDICE B

TABLEAU DE DISTRIBUTION DES PARTICIPANTS PAR ECOLE ET DONNEES DEMOGRAPHIQUES

Tableau 4

Distribution des participants par école

Ecole	Ni	%
Ecole1	2	3.7
Ecole 2	2	3.7
Ecole3	2	3.7
Ecole4	2	3.7
Ecole 5	2	3.7
Ecole 6	2	3.7
Ecole 7	2	3.7
Ecole 8	2	3.7
Ecole 9	2	3.7
Ecole 10	2	3.7
Ecole 11	2	3.7
Ecole 12	2	3.7
Ecole 13	2	3.7
Ecole 14	2	3.7
Ecole 15	2	3.7
Ecole 16	2	3.7
Ecole 17	2	3.7
Ecole 18	2	3.7
Ecole 19	2	3.7
Ecole 20	2	3.7
Ecole 21	2	3.7
Ecole 22	2	3.7
Ecole 23	2	3.7
Ecole 24	2	3.7
Ecole 25	2	3.7
Ecole 26	2	3.7
Ecole 27	2	3.7
N	54	100.0

Tableau 5

Variables démographiques en effectif et en pourcentage

Variables	N	%
Genre		
Masculin	51	94.45
Féminin	3	5.55
Statut matrimonial		
Marié	36	66.7
Célibataire	16	29.6
Séparé	2	3.7
Age du répondant		
26-35 ans	22	40.74
36-45 ans	28	51.86
Plus de 45 ans	4	7.40
Nombre d'enfants du répondant		
0-2 enfants	44	81.48
3-5 enfants	10	18.52
N. d'années d'expérience		
2-11 années	29	53.71
12-21 années	23	42.59
Plus de 21 années	2	3.70
Grade académique du répondant		
Maitrise	3	5.6
Licence	6	11.1
Normale supérieur	29	53.7
Normale primaire	2	3.7
Capiste	2	3.7
Autre	12	22.2

APPENDICE C

DONNEES DESCRIPTIVES

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TM1	54	13	47	29.87	7.203
TM2	54	10	42	25.74	8.166
TM3	54	14	39	30.89	5.568
TM4	54	19	39	28.41	4.077
TM5	54	15	32	24.37	3.872
TM6	54	20	43	29.54	4.909
TM7	54	18	50	38.44	9.765
TM8	54	16	50	38.19	9.983
CT_TOTAL	54	159	301	245.44	31.165
ET_TOT	54	90	165	132.15	18.312
N válido (según lista)	54				

N.B CT_TOTAL= Cond-trav (VI)

ET_TOT=int-mobext (VD)

TM1=Leadership

TM2=Aspects physiques des bâtiments

TM3=Comportement des élèves

TM4=Collégialité

TM5=Salaire/avantages/rémunération

TM6=état du moral de l'enseignant

TM7= Aspect conditions scolaires jugées importantes au cours de l'année scolaire actuelle.

TM8=Aspect conditions scolaires jugées importantes 1ere année d'enseignement.

APPENDICE D

TESTS DE L'HYPOTHESE

Corrélations

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=ET_TOT CT_TOTAL
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

REGRESSION

```
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN (.05) POUT (.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT ET_TOT
/METHOD=BACKWARD TM1 TM2 TM3 TM4 TM5 TM6 TM7 TM8.
```

Correlaciones

		ET_TOT	CT_TOT AL
ET_TOT	Correlación de Pearson	1	-.326*
	Sig. (bilateral)		.016
	N	54	54
CT_TOTAL	Correlación de Pearson	-.326*	1
	Sig. (bilateral)	.016	
	N	54	54

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Coefficientes^a

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	198.459	21.834		9.090	.000
1					
TM1	-.897	.573	-.353	-1.566	.124
TM2	-.014	.319	-.006	-.043	.966
TM3	-1.090	.624	-.331	-1.747	.087
TM4	.522	.650	.116	.803	.426
TM5	-1.742	.549	-.368	-3.173	.003
TM6	.327	.540	.088	.606	.548

2	TM7	-.686	.738	-.366	-.930	.357
	TM8	1.017	.692	.555	1.469	.149
	(Constante)	198.301	21.291		9.314	.000
	TM1	-.905	.536	-.356	-1.689	.098
	TM3	-1.093	.614	-.332	-1.780	.082
	TM4	.526	.637	.117	.827	.413
	TM5	-1.746	.535	-.369	-3.266	.002
	TM6	.327	.534	.088	.613	.543
3	TM7	-.681	.719	-.363	-.946	.349
	TM8	1.015	.683	.553	1.487	.144
	(Constante)	200.847	20.742		9.683	.000
	TM1	-.840	.522	-.330	-1.609	.114
	TM3	-1.004	.593	-.305	-1.694	.097
	TM4	.527	.632	.117	.834	.408
	TM5	-1.721	.530	-.364	-3.250	.002
	TM7	-.464	.622	-.247	-.746	.459
4	TM8	.844	.619	.460	1.364	.179
	(Constante)	196.977	19.990		9.854	.000
	TM1	-.848	.519	-.333	-1.633	.109
	TM3	-.918	.579	-.279	-1.586	.119
	TM4	.487	.627	.108	.777	.441
	TM5	-1.664	.522	-.352	-3.191	.003
	TM8	.408	.202	.222	2.019	.049
	(Constante)	205.169	16.911		12.132	.000
5	TM1	-.623	.429	-.245	-1.451	.153
	TM3	-1.018	.562	-.309	-1.811	.076
	TM5	-1.587	.510	-.336	-3.112	.003
	TM8	.411	.201	.224	2.044	.046
6	(Constante)	207.805	16.998		12.225	.000
	TM3	-1.652	.357	-.502	-4.628	.000
	TM5	-1.718	.507	-.363	-3.386	.001
	TM8	.451	.201	.246	2.241	.030

a. Variable dependiente: ET_TOT

Correlaciones

	ET_TOT	CT_TOT AL	TM1	TM2	TM3	TM4	TM5	TM6	TM7	TM8	Age	Nae	Nombre d'enfants	
ET_TOT	Correlación de Pearson	1	-.326*	-.542**	-.431**	-.484**	-.314*	-.466**	-.210	.218	.194	-.163	-.036	.119
	Sig. (bilateral)		.016	.000	.001	.000	.021	.000	.128	.113	.160	.240	.797	.393
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
CT_TOTAL	Correlación de Pearson	-.326*	1	.737**	.437**	.744**	.490**	.189	.642**	.597**	.645**	.371**	.371**	.126
	Sig. (bilateral)	.016		.000	.001	.000	.000	.172	.000	.000	.000	.006	.006	.363
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM1	Correlación de Pearson	-.542**	.737**	1	.570**	.778**	.631**	.219	.488**	.017	.078	.406**	.338*	.130
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.000	.112	.000	.900	.574	.002	.012	.348
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM2	Correlación de Pearson	-.431**	.437**	.570**	1	.482**	.284*	.296*	.176	-.272*	-.185	.066	-.016	-.050
	Sig. (bilateral)	.001	.001	.000		.000	.038	.030	.204	.047	.179	.637	.906	.720
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM3	Correlación de Pearson	-.484**	.744**	.778**	.482**	1	.375**	.113	.475**	.143	.240	.279*	.186	.298*
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.005	.416	.000	.304	.080	.041	.179	.029
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM4	Correlación de Pearson	-.314*	.490**	.631**	.284*	.375**	1	.295*	.306*	-.025	-.016	.323*	.376**	.069
	Sig. (bilateral)	.021	.000	.000	.038	.005		.030	.025	.858	.910	.017	.005	.618
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM5	Correlación de Pearson	-.466**	.189	.219	.296*	.113	.295*	1	.060	-.229	-.189	-.053	-.086	-.269*
	Sig. (bilateral)	.000	.172	.112	.030	.416	.030		.667	.097	.172	.704	.538	.049
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM6	Correlación de Pearson	-.210	.642**	.488**	.176	.475**	.306*	.060	1	.346*	.264	.379**	.376**	.105
	Sig. (bilateral)	.128	.000	.000	.204	.000	.025	.667		.010	.053	.005	.005	.449
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54

TM7	Correlación de Pearson	.218	.597**	.017	-.272*	.143	-.025	-.229	.346*	1	.944**	.228	.318*	.091
	Sig. (bilateral)	.113	.000	.900	.047	.304	.858	.097	.010		.000	.098	.019	.512
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM8	Correlación de Pearson	.194	.645**	.078	-.185	.240	-.016	-.189	.264	.944**	1	.136	.206	.109
	Sig. (bilateral)	.160	.000	.574	.179	.080	.910	.172	.053	.000		.326	.135	.431
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Age	Correlación de Pearson	-.163	.371**	.406**	.066	.279*	.323*	-.053	.379**	.228	.136	1	.764**	.368**
	Sig. (bilateral)	.240	.006	.002	.637	.041	.017	.704	.005	.098	.326		.000	.006
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Nae	Correlación de Pearson	-.036	.371**	.338*	-.016	.186	.376**	-.086	.376**	.318*	.206	.764**	1	.301*
	Sig. (bilateral)	.797	.006	.012	.906	.179	.005	.538	.005	.019	.135	.000		.027
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Nombre d'enfants	Correlación de Pearson	.119	.126	.130	-.050	.298*	.069	-.269*	.105	.091	.109	.368**	.301*	1
	Sig. (bilateral)	.393	.363	.348	.720	.029	.618	.049	.449	.512	.431	.006	.027	
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Variables introducidas/ eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	TM8, TM4, TM2, TM5, TM6, TM3, TM1, TM7 ^b	.	Introducir
2		TM2	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		TM6	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4		TM7	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
5		TM4	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
6		TM1	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: ET_TOT

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.706 ^a	.499	.410	14.065
2	.706 ^b	.499	.423	13.911
3	.704 ^c	.495	.431	13.819
4	.699 ^d	.489	.436	13.755
5	.695 ^e	.483	.440	13.699
6	.679 ^f	.460	.428	13.849

a. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM4, TM2, TM5, TM6, TM3, TM1, TM7

b. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM6, TM3, TM1, TM7

c. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM3, TM1, TM7

d. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM3, TM1

e. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM5, TM3, TM1

f. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM5, TM3

ANOVA^a

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
1	Regresión	8870.860	8	1108.858	5.605	.000 ^b
	Residual	8901.954	45	197.821		
	Total	17772.815	53			
2	Regresión	8870.493	7	1267.213	6.548	.000 ^c
	Residual	8902.322	46	193.529		
	Total	17772.815	53			
3	Regresión	8797.886	6	1466.314	7.679	.000 ^d
	Residual	8974.929	47	190.956		
	Total	17772.815	53			
4	Regresión	8691.652	5	1738.330	9.188	.000 ^e

	Residual	9081.163	48	189.191		
	Total	17772.815	53			
	Regresión	8577.543	4	2144.386	11.427	.000 ^f
5	Residual	9195.271	49	187.659		
	Total	17772.815	53			
	Regresión	8182.468	3	2727.489	14.220	.000 ^g
6	Residual	9590.347	50	191.807		
	Total	17772.815	53			

a. Variable dependiente: ET_TOT

b. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM4, TM2, TM5, TM6, TM3, TM1, TM7

c. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM6, TM3, TM1, TM7

d. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM3, TM1, TM7

e. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM3, TM1

f. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM5, TM3, TM1

g. Variables predictoras: (Constante), TM8, TM5, TM3

Variables excluidas^a

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	
2	TM2	-.006 ^b	-.043	.966	-.006	.551
3	TM2	-.006 ^c	-.041	.968	-.006	.551
	TM6	.088 ^c	.613	.543	.090	.532
4	TM2	.014 ^d	.102	.919	.015	.573
	TM6	.021 ^d	.169	.866	.025	.701
	TM7	-.247 ^d	-.746	.459	-.108	.098
5	TM2	-.002 ^e	-.018	.986	-.003	.587
	TM6	.025 ^e	.205	.839	.030	.703
	TM7	-.224 ^e	-.679	.500	-.098	.098
	TM4	.108 ^e	.777	.441	.111	.546
6	TM2	-.056 ^f	-.429	.670	-.061	.640
	TM6	-.019 ^f	-.157	.876	-.022	.749
	TM7	-.261 ^f	-.788	.435	-.112	.099
	TM4	-.019 ^f	-.157	.876	-.022	.792
	TM1	-.245 ^f	-1.451	.153	-.203	.370

a. Variable dependiente: ET_TOT

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM6, TM3, TM1, TM7

- c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM3, TM1, TM7
- d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TM8, TM4, TM5, TM3, TM1
- e. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TM8, TM5, TM3, TM1
- f. Variables predictoras en el modelo: (Constante), TM8, TM5, TM3

```

REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN (.05) POUT (.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT ET_TOT
/METHOD=BACKWARD TM1 TM2 TM3 TM4 TM5 TM6 TM7 TM8 .

```

Correlaciones

		ET_TOT	CT_TOT AL	TM1	TM2	TM3	TM4	TM5	TM6	TM7	TM8
ET_TOT	Correlación de Pearson	1	-.326*	-.542**	-.431**	-.484**	-.314*	-.466**	-.210	.218	.194
	Sig. (bilateral)		.016	.000	.001	.000	.021	.000	.128	.113	.160
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
CT_TOTAL	Correlación de Pearson	-.326*	1	.737**	.437**	.744**	.490**	.189	.642**	.597**	.645**
	Sig. (bilateral)	.016		.000	.001	.000	.000	.172	.000	.000	.000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM1	Correlación de Pearson	-.542**	.737**	1	.570**	.778**	.631**	.219	.488**	.017	.078
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000	.000	.112	.000	.900	.574
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM2	Correlación de Pearson	-.431**	.437**	.570**	1	.482**	.284*	.296*	.176	-.272*	-.185
	Sig. (bilateral)	.001	.001	.000		.000	.038	.030	.204	.047	.179
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM3	Correlación de Pearson	-.484**	.744**	.778**	.482**	1	.375**	.113	.475**	.143	.240
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000		.005	.416	.000	.304	.080
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
TM4	Correlación de Pearson	-.314*	.490**	.631**	.284*	.375**	1	.295*	.306*	-.025	-.016
	Sig. (bilateral)										

TM5	Sig. (bilateral)	.021	.000	.000	.038	.005		.030	.025	.858	.910
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlación de Pearson	-.466**	.189	.219	.296*	.113	.295*	1	.060	-.229	-.189
TM6	Sig. (bilateral)	.000	.172	.112	.030	.416	.030		.667	.097	.172
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlación de Pearson	-.210	.642**	.488**	.176	.475**	.306*	.060	1	.346*	.264
TM7	Sig. (bilateral)	.128	.000	.000	.204	.000	.025	.667		.010	.053
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlación de Pearson	.218	.597**	.017	-.272*	.143	-.025	-.229	.346*	1	.944**
TM8	Sig. (bilateral)	.113	.000	.900	.047	.304	.858	.097	.010		.000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlación de Pearson	.194	.645**	.078	-.185	.240	-.016	-.189	.264	.944**	1
TM8	Sig. (bilateral)	.160	.000	.574	.179	.080	.910	.172	.053	.000	
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

```
T-TEST GROUPS=Genre (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=CT_TOTAL TM1 TM2 TM3 TM4 TM5 TM6 TM7 TM8 ET_TOT
/CRITERIA=CI (.95) .
```

Prueba T

Estadísticos de grupo					
	Genre	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CT_TOTAL	M	51	244.94	31.966	4.476
	F	3	254.00	8.718	5.033
TM1	M	51	29.90	7.390	1.035
	F	3	29.33	3.055	1.764
TM2	M	51	25.75	8.277	1.159
	F	3	25.67	7.371	4.256
TM3	M	51	30.73	5.689	.797
	F	3	33.67	.577	.333

TM4	M	51	28.57	4.119	.577
	F	3	25.67	2.082	1.202
TM5	M	51	24.33	3.887	.544
	F	3	25.00	4.359	2.517
TM6	M	51	29.51	5.025	.704
	F	3	30.00	2.646	1.528
TM7	M	51	38.33	9.903	1.387
	F	3	40.33	8.327	4.807
TM8	M	51	37.82	10.156	1.422
	F	3	44.33	1.528	.882
ET_TOT	M	51	131.90	18.736	2.624
	F	3	136.33	9.074	5.239

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
CT_TOTAL	Se han asumido varianzas iguales	1.196	.279	-.486	52	.629	-9.059	18.649	-46.482	28.364
	No se han asumido varianzas iguales			-1.345	6.258	.225	-9.059	6.736	-25.377	7.259
TM1	Se han asumido varianzas iguales	1.562	.217	.132	52	.896	.569	4.320	-8.099	9.237
	No se han asumido varianzas iguales			.278	3.597	.796	.569	2.045	-5.369	6.507
TM2	Se han asumido varianzas iguales	.645	.426	.016	52	.987	.078	4.898	-9.750	9.907
	No se han asumido varianzas iguales			.018	2.307	.987	.078	4.411	-16.672	16.829
TM3	Se han asumido varianzas iguales	6.281	.015	-.887	52	.379	-2.941	3.315	-9.593	3.710
	No se han asumido varianzas iguales			-3.406	39.08	.002	-2.941	.864	-4.688	-1.195
TM4	Se han asumido varianzas iguales	1.131	.292	1.203	52	.234	2.902	2.412	-1.938	7.742
	No se han asumido varianzas iguales			2.177	3.021	.117	2.902	1.333	-1.324	7.128
TM5	Se han asumido varianzas iguales	.007	.933	-.287	52	.775	-.667	2.320	-5.323	3.990
	No se han asumido varianzas iguales			-.259	2.191	.818	-.667	2.575	-10.868	9.535
TM6	Se han asumido varianzas iguales	.928	.340	-.167	52	.868	-.490	2.944	-6.397	5.417

TM7	No se han asumido varianzas iguales			-291	2.934	.790	-490	1.682	-5.912	4.931
	Se han asumido varianzas iguales	.787	.379	-342	52	.734	-2.000	5.850	-13.739	9.739
TM8	No se han asumido varianzas iguales			-400	2.346	.723	-2.000	5.003	-20.754	16.754
	Se han asumido varianzas iguales	6.321	.015	-1.100	52	.276	-6.510	5.919	-18.388	5.368
ET_TOT	No se han asumido varianzas iguales			-3.890	20.40	.001	-6.510	1.673	-9.996	-3.024
	Se han asumido varianzas iguales	1.680	.201	-404	52	.688	-4.431	10.966	-26.436	17.573
	No se han asumido varianzas iguales			-756	3.121	.502	-4.431	5.859	-22.674	13.812

ONEWAY CT_TOTAL TM1 TM2 TM3 TM4 TM5 TM6 TM7 TM8 ET_TOT BY Statm
/MISSING ANALYSIS.

ANOVA de un factor

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
CT_TOTAL	Inter-grupos	10952.778	2	5476.389	6.892	.002
	Intra-grupos	40522.556	51	794.560		
	Total	51475.333	53			
TM1	Inter-grupos	352.655	2	176.328	3.751	.030
	Intra-grupos	2397.438	51	47.009		
	Total	2750.093	53			
TM2	Inter-grupos	265.683	2	132.841	2.073	.136
	Intra-grupos	3268.687	51	64.092		
	Total	3534.370	53			
TM3	Inter-grupos	111.861	2	55.931	1.863	.166
	Intra-grupos	1531.472	51	30.029		
	Total	1643.333	53			
TM4	Inter-grupos	100.850	2	50.425	3.296	.045
	Intra-grupos	780.187	51	15.298		
	Total	881.037	53			
TM5	Inter-grupos	10.454	2	5.227	.340	.713
	Intra-grupos	784.139	51	15.375		
	Total	794.593	53			
TM6	Inter-grupos	125.433	2	62.716	2.777	.072
	Intra-grupos	1151.993	51	22.588		
	Total	1277.426	53			
TM7	Inter-grupos	709.333	2	354.667	4.164	.021

	Intra-grupos	4344.000	51	85.176		
	Total	5053.333	53			
	Inter-grupos	665.148	2	332.574	3.674	.032
TM8	Intra-grupos	4617.000	51	90.529		
	Total	5282.148	53			
	Inter-grupos	1194.343	2	597.171	1.837	.170
ET_TOT	Intra-grupos	16578.472	51	325.068		
	Total	17772.815	53			

```

ONEWAY CT_TOTAL TM1 TM2 TM3 TM4 TM5 TM6 TM7 TM8 ET_TOT BY Statm
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=SNK ALPHA (.05).

```

ANOVA de un factor

ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
CT_TOTAL	Inter-grupos	10952.778	2	5476.389	6.892	.002
	Intra-grupos	40522.556	51	794.560		
	Total	51475.333	53			
TM1	Inter-grupos	352.655	2	176.328	3.751	.030
	Intra-grupos	2397.438	51	47.009		
	Total	2750.093	53			
TM2	Inter-grupos	265.683	2	132.841	2.073	.136
	Intra-grupos	3268.687	51	64.092		
	Total	3534.370	53			
TM3	Inter-grupos	111.861	2	55.931	1.863	.166
	Intra-grupos	1531.472	51	30.029		
	Total	1643.333	53			
TM4	Inter-grupos	100.850	2	50.425	3.296	.045
	Intra-grupos	780.187	51	15.298		
	Total	881.037	53			
TM5	Inter-grupos	10.454	2	5.227	.340	.713
	Intra-grupos	784.139	51	15.375		
	Total	794.593	53			
TM6	Inter-grupos	125.433	2	62.716	2.777	.072
	Intra-grupos	1151.993	51	22.588		

	Total	1277.426	53			
TM7	Inter-grupos	709.333	2	354.667	4.164	.021
	Intra-grupos	4344.000	51	85.176		
	Total	5053.333	53			
TM8	Inter-grupos	665.148	2	332.574	3.674	.032
	Intra-grupos	4617.000	51	90.529		
	Total	5282.148	53			
ET_TOT	Inter-grupos	1194.343	2	597.171	1.837	.170
	Intra-grupos	16578.472	51	325.068		
	Total	17772.815	53			

Pruebas post hoc Subconjuntos homogéneos

CT_TOTAL

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Celibataire	16	223.50
Marie	36	254.61
Separe	2	256.00
Sig.		.168

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

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.

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

TM1

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
-------	---	-----------------------------

		1
Celibataire	16	26.19
Marie	36	31.17
Separe	2	36.00
Sig.		.068

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

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TM2

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Celibataire	16	23.44
Marie	36	26.25
Separe	2	35.00
Sig.		.064

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

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TM3

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
		1

Celibataire	16	29.00
Marie	36	31.47
Separe	2	35.50
Sig.		.152

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

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.

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

TM4

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Celibataire	16	26.31
Marie	36	29.25
Separe	2	30.00
Sig.		.298

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

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.

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

TM5

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
		1

Marie	36	24.19
Celibataire	16	24.50
Separe	2	26.50
Sig.		.619

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

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.

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

TM6

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Celibataire	16	27.31
Separe	2	28.00
Marie	36	30.61
Sig.		.515

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

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.

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

TM7

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Separe	2	32.00
Celibataire	16	33.50
Marie	36	41.00
Sig.		.275

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

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

TM8

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Separe	2	33.00
Celibataire	16	33.25
Marie	36	40.67
Sig.		.410

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

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.
- b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ET_TOT

Student-Newman-Keuls

Statm	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	
Separe	2		108.50
Marie	36		132.53
Celibataire	16		134.25
Sig.			.068

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

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 5.082.
- Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

```
ONEWAY CT_TOTAL TM1 TM2 TM3 TM4 TM5 TM6 TM7 TM8 ET_TOT BY Statm
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=BTUKEY ALPHA (.05).
```

ANOVA de un factor

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
CT_TOTAL	Inter-grupos	10952.778	2	5476.389	6.892	.002
	Intra-grupos	40522.556	51	794.560		
	Total	51475.333	53			
TM1	Inter-grupos	352.655	2	176.328	3.751	.030
	Intra-grupos	2397.438	51	47.009		
	Total	2750.093	53			
TM2	Inter-grupos	265.683	2	132.841	2.073	.136
	Intra-grupos	3268.687	51	64.092		
	Total	3534.370	53			
TM3	Inter-grupos	111.861	2	55.931	1.863	.166
	Intra-grupos	1531.472	51	30.029		
	Total	1643.333	53			
TM4	Inter-grupos	100.850	2	50.425	3.296	.045
	Intra-grupos	780.187	51	15.298		

	Total	881.037	53			
	Inter-grupos	10.454	2	5.227	.340	.713
TM5	Intra-grupos	784.139	51	15.375		
	Total	794.593	53			
	Inter-grupos	125.433	2	62.716	2.777	.072
TM6	Intra-grupos	1151.993	51	22.588		
	Total	1277.426	53			
	Inter-grupos	709.333	2	354.667	4.164	.021
TM7	Intra-grupos	4344.000	51	85.176		
	Total	5053.333	53			
	Inter-grupos	665.148	2	332.574	3.674	.032
TM8	Intra-grupos	4617.000	51	90.529		
	Total	5282.148	53			
	Inter-grupos	1194.343	2	597.171	1.837	.170
ET_TOT	Intra-grupos	16578.472	51	325.068		
	Total	17772.815	53			

```

T-TEST GROUPS=Statm (1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=CT_TOTAL TM1 TM2 TM3 TM4 TM5 TM6 TM7 TM8 ET_TOT
/CRITERIA=CI (.95) .

```

Prueba T

Estadísticos de grupo

	Statm	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CT_TOTAL	Marie	36	254.61	23.595	3.932
	Celibataire	16	223.50	37.272	9.318
TM1	Marie	36	31.17	6.627	1.104
	Celibataire	16	26.19	7.432	1.858
TM2	Marie	36	26.25	8.125	1.354
	Celibataire	16	23.44	7.983	1.996
TM3	Marie	36	31.47	4.954	.826
	Celibataire	16	29.00	6.633	1.658
TM4	Marie	36	29.25	4.017	.669
	Celibataire	16	26.31	3.719	.930
TM5	Marie	36	24.19	4.153	.692

TM6	Celibataire	16	24.50	3.425	.856
	Marie	36	30.61	4.895	.816
TM7	Celibataire	16	27.31	4.571	1.143
	Marie	36	41.00	9.084	1.514
TM8	Celibataire	16	33.50	9.845	2.461
	Marie	36	40.67	8.838	1.473
ET_TOT	Celibataire	16	33.25	11.204	2.801
	Marie	36	132.53	17.742	2.957
	Celibataire	16	134.25	18.031	4.508

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
CT_TOTAL	Se han asumido varianzas iguales	8.294	.006	3.646	50	.001	31.111	8.533	13.973	48.249
	No se han asumido varianzas iguales			3.076	20.540	.006	31.111	10.114	10.050	52.173
TM1	Se han asumido varianzas iguales	1.427	.238	2.409	50	.020	4.979	2.067	.828	9.130
	No se han asumido varianzas iguales			2.304	26.079	.029	4.979	2.161	.537	9.421
TM2	Se han asumido varianzas iguales	.000	.985	1.158	50	.252	2.813	2.429	-2.066	7.691
	No se han asumido varianzas iguales			1.166	29.328	.253	2.813	2.412	-2.118	7.743
TM3	Se han asumido varianzas iguales	4.877	.032	1.493	50	.142	2.472	1.656	-.854	5.799
	No se han asumido varianzas iguales			1.335	22.759	.195	2.472	1.852	-1.362	6.307
TM4	Se han asumido varianzas iguales	.897	.348	2.488	50	.016	2.938	1.181	.566	5.309
	No se han asumido varianzas iguales			2.564	31.016	.015	2.938	1.146	.601	5.274
TM5	Se han asumido varianzas iguales	.723	.399	-.258	50	.798	-.306	1.186	-2.689	2.078
	No se han asumido varianzas iguales			-.278	34.661	.783	-.306	1.101	-2.542	1.931
TM6	Se han asumido varianzas iguales	.028	.867	2.287	50	.026	3.299	1.442	.402	6.195
	No se han asumido varianzas iguales			2.349	30.760	.025	3.299	1.404	.434	6.163
TM7	Se han asumido varianzas iguales	.031	.862	2.679	50	.010	7.500	2.800	1.876	13.124
	No se han asumido varianzas iguales			2.595	26.850	.015	7.500	2.890	1.569	13.431
TM8	Se han asumido varianzas iguales	1.576	.215	2.569	50	.013	7.417	2.887	1.617	13.216
	No se han asumido varianzas iguales			2.344	23.668	.028	7.417	3.165	.880	13.953
ET_TOT	Se han asumido varianzas iguales	.029	.865	-.321	50	.749	-1.722	5.357	-12.482	9.038

No se han asumido varianzas iguales

-0.319

28.430

.752

-1.722

5.391

-12.758

9.314

CORRELATIONS /VARIABLES=ET_TOT CT_TOTAL TM1 TM2 TM3 TM4 TM5 TM6 TM7 TM8 Age
Nae Nombre d'enfants

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

REFERENCES

- Adams, C. (2010). How satisfied are you? *Instructor*, 119(4), 44-47.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175. doi:10.1016/0030-5073(69)90001-X
- Allen, M. (2005). *Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say?* Denver, CO: Education Commission of the States.
- 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, 252–276. doi:10.1006/jvbe.1996.0043
- Alliance for Excellent Education, (2005). *Teacher attrition. A costly loss to the nation and to the states.* Washington, DC: Author.
- Alreck, P. L. et Settle, R. B. (2004). *The survey research handbook* (3^e ed.). New-York: McGraw Hill.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation.* Princeton, NJ: D. Van Nostrand.
- Balsan, D., Hanchane, S. et Werquin, P. (1994). Analyse salariale des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes. *Formation Emploi*, 46, 31-45.
- Baugh, H. et Stone, J. A. (1982). Mobility and wage equilibration in the educator labor market. *Economics of Education Review*, 2, 253-274.
- Bayer, E. T. et Chauvet, N. (1980). *Libertés et contraintes de l'exercice pédagogique.* Genève: Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation.
- Beck, U. (2000). *The brave new world of work.* MA: Polity Press.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 97, 15-22. doi:10.1086/222820
- Bedeian, A. G., Kemery, E. R., Pizzolatto, A. B. (1991). Career commitment and expected utility of present job as predictors of turnover intention and turnover behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 39, 3, 331-343. doi:10.1016/0001-8791(91)90042-K

- Béret, P. et Dupray, A. (1998). Valorisation salariale de la formation professionnelle continue et production de compétences dans le système éducatif, le cas de la France et de l'Allemagne. *Revue Formation Professionnelle*, 14, 40-51.
- Betoret, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. doi:10.1080/01443410500342492
- Birky, V. (2002). Perspectives of teacher leaders in an educational reform environment: Finding meaning in their involvement. *NASSP Bulletin*, 90(2), 87-101.
- Birky, V., Shelton, M. et Headley, S. (2006). An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. *NASSP Bulletin*, 94(3), 187-201. doi:10.1177/0192636506290155
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D. et Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30, 390-411.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. doi:10.1177/00131610121969460
- Bolin, F. (2008). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Education and Society*, 40(5), 47-64. doi:10.2753/CED1061-1932400506
- Bourdieu, P. (1998). La précarité est aujourd'hui partout. Dans *Contre-feux* (pp. 95-101). Paris: Liber-Raison d'Agir.
- Boyd, D., Grossman, P., Hamilton, M., Loeb, L. et Wyckoff, J. (2009). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48, 303-333. doi:10.3102/0002831210380788
- Boyer, L. et Gillespie, P. (2000). Keeping the committed: The importance of induction and support programs for new special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 10-15.
- Brassard, A. (1989, novembre). *L'utilisation des technologies du traitement de l'information à des fins de gestion et la progression «en arrière» de la gestion scolaire*. Document présenté au 2^e Congrès des Sciences de l'Éducation de Langue Française du Canada tenu à Sherbrooke.
- Brewer, D. J. (1996). Career paths and quit decisions: Evidence from teaching. *Journal of Labor Economics*, 14, 313-339. doi:10.1086/209813

- Bridges, M. (2009). *Teachers' perceptions on aspects of working conditions that affect morale in one high school setting*. De la base de données ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3382298)
- Brooks-Young, S. (2007). Help wanted. *T. H. E. Journal*, 34(10), 44-50.
- Brown, K. M. et Schaiker, S. A. (2008). Doing all the right things: Teacher retention issues. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 11(1), 10-17.
- Buckley, J., Schneider, M. et Schang, Y. (2004). *The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts*. Récupérée de <http://www.ncef.org/pubs/teacherrention.pdf>
- Budig, G. (2006). A perfect storm. *Phi Delta Kappan*, 88, 114-116.
- Carr, N. (2009). Finding and keeping good teachers. *American School Board Journal*, 196, 52-54.
- Center for Social and Emotional Education. (2007). *School climate and research summary*. Récupérée de http://nsc.csee.net/effective/school_climate_research_summary.pdf
- Chaplain, R. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209. doi:10.1080/01443410701491858
- Coley, D. (2009). Leading generation Y. *Education Digest*, 74(9), 20-23.
- Crossman, A. et Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teacher. *Educational Management and Leadership*, 34(1), 29-46. doi:10.1177/1741143206059538
- Dany, F. (2002). L'individu ou l'organisation: qui gère réellement la carrière des cadres. *Revue Française de Gestion*, 28(137), 9-26.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2002). *Access to quality teaching: An analysis of inequity in California public schools*. Récupérée de <http://scholarship.org/vc/item/7d20c58j>
- Deal, T. E. et Peterson, K. D. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Nobile, J. et McCormick, J. (2005, Mai). *Job satisfaction and occupational stress in Catholic primary schools*. Document présenté à la conférence annuelle de l'Association Australienne pour la Recherche en Education, Sydney, Australie.

- De Nobile, J. et McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration Leadership*, 36(1), 101-122. doi:10.1177/1741143207084063
- Dillon, N. (2009). Pay attention to retention. *American School Board Journal*, 196, 26-29.
- Drago-Severson, E. et Pinto, K. C. (2006). School leadership for reducing teacher isolation: Drawing from the well of human resources. *International Journal of Leadership in Education*, 9, 129-155. doi:10.1080/136003120500508080
- Drake, T. et Roe, W. (2003). *The principalship* (6e. ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Dupray, A. et Hanchane, S. (2000). Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes en début de vie active. *Céreq*. Récupérée de <http://www.cereq.fr/cereq/wp7.pdf>
- Earthman, G. I. (2002). *School facility conditions and student academic achievement*. Récupérée de <https://escholarship.org/uc/item/5sw56439#page-1>
- Easley, J. (2006). Alternative route urban teacher retention and implications for principals' moral leadership. *Educational Studies*, 32(3), 241-249. doi:10.1080/03055690600631176
- Elfers, A. M., Plecki, M. L. et Knapp, M. S. (2006). Teacher mobility: Looking more closely at "the movers" within a state system. *Peabody Journal of Education*, 81(3), 94-127. doi:10.1207/51532790pjeB103_4
- Exstrom, M. (2009). What teachers need? *State Legislatures*, 35(8), 16-18.
- Farastier, D. A. (1995). La GRH au service de la capacité d'adaptation de l'entreprise. *Revue Française de Gestion*, 103, 43-55.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7, 297-318. doi:10.1080/1360312042000226918
- Francès, R. (1981). *La satisfaction dans le travail et l'emploi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Futernick, K. (2007). Study examines why teachers quit and what can be done. *District Administration*, 43(10), 16-17.
- Gall, M. D., Gall, J. P. et Borg, W. R. (2007). *Research: An introduction* (8^e ed.). Boston: Pearson.

- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. et Harniss, M. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567.
- Goble, N. M. et Porter, J. F. (1980). *The changing role of the teacher. International perspectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- González García, M. J. (2006). *Habilidades directivas*. Málaga: Innovación y Cualificación.
- Goux, D. et Maurin, E. (1997). Les entreprises, les salariés et la formation continue. *Economie et Statistique*, 306, 41-55.
- Grady, M., Helbling, K. et Lubeck, D. (2008). Teacher professionalism since a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, 89, 603-607.
- Grajales Guerra, T. (2008). *Cómo planear una investigación empírica*. Montemorelos, Nuevo León, México: Editorial Montemorelos.
- Greifner, L. (2006, Octubre 18). Teacher satisfaction at 20-year high, MetLife survey finds. *Education Week*, 26(8), 11-12.
- Gunbayi, I. (2007). School climate and teacher's perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *The Turkish on line Journal of Educational Technology*, 6(3), 70-78.
- Haberman, M. (2005). Teacher burnout in black and white. *New Educator*, 1, 153-175.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Halpin, D. (2001). Hope, utopianism and educational management. *Cambridge Journal of Education*, 31, 103-118. doi:10.1080/03057640125603
- Hanushek, E., Kain, J. et Rivkin, S. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39, 326-354. doi:10.2307/3559017
- Hare, D. et Heap, J. L. (2001). *Effective teacher recruitment and retention strategies in Midwest: Who is making use of them?* Recuperée de <http://www.ncrel.org/policy/pubs/html/strategy/>
- Hellriegel, D. et Slocum, J. Jr. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Cengage Learning.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. et Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (4^o ed.). México: McGraw-Hill.

- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46, 53-63.
- Herzberg, F., Mausner, B. et Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.
- Hirsch, E. (2004). *Teacher working conditions are student learning conditions: A report to Governor Mike Easley on the 2004 North Carolina Teacher Working Conditions Survey*. Récupérée de http://www.teachingquality.org/pdfs/TWC_FullReport.pdf
- Howard, S. et Johnson, B. (2004). Resilient teacher: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420. doi:10.1007/s11218-004-0975-0
- Howard, T. C. (2003). Who receives the short end of the shortage? Implications of the U.S. Teacher shortage on urban schools. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 142-160.
- Hurren, L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*, 32(4), 373-385. doi:10.1080/03055690600850321
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534. doi:10.3102/00028312038003499
- Ingersoll, R. (2003a). *Is there really a teacher shortage?* Olympia: University of Washington.
- Ingersoll, R. M. (2003b). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Inman, D. et Marlow, L. (2004). Teacher retention: Why do beginning teachers remain in the profession? *Education*, 124(4), 605-614.
- Jacobs, J. A. et Gerson, K. 2004. *The time divide: Work, family, and gender inequality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jacobson, L. (2007, Mai 5). Study looks at California teacher retention. *Education Week*, 26(35), 17-19.
- Jepson, E. et Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 183-197. doi:10.1348/000709905X37299
- Johnson, S. et Birkeland, S. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617. doi:10.3102/00028312040003581

- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness*. Washington, DC: National Education Association.
- Judge, T., Thoresen, C., Bono, J. et Patton, G. (2001). The job satisfaction-job performance relationships: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407. doi:10.1037//0033-2909.127.3.376
- Katkus, D. (2007). Relationship more important than money? A study of what keeps teachers going when the going get tough. *Essays in Education*, 22, 143-156.
- Kaur, W. L., Kuean, S. W. et Wong, E. K. (2010). Employee's turnover intention to leave: The Malaysian contexts. *The South East Asian Journal of Management*, 4(2), 93-107.
- Kelly, S. (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking, and socially disadvantaged schools. *Journal of Experimental Education*, 72, 195-220. doi:10.3200/JEXE.72.3.195-220
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research* (3^e éd.). New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Kopkowski, C. (2008, Janvier 22). Why they leave. *NEA Today*, 26(7), 21-25.
- Kowalski, T. (2003). *Contemporary school administration* (2^e ed.). Boston, MA: Pearson.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *Journal of Educational Research*, 102, 443-452. doi:10.3200/JOER.102.6.443-452.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628
- Larouche, V. (1978). *La satisfaction au travail des enseignants de l'Alliance des professeurs de Montréal*. Montréal: École des Relations Industrielles.
- Leech, D. et Fulton, C. (2008). Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviors in secondary schools in a large urban district. *Education*, 128(4), 630-644.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto, ON: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Leithwood, K. A. et Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Récupérée de <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-leithwood-successful-leadership.pdf>

- Leithwood, K. et Macadie, P. (2007). Teacher working conditions that matter: Evidence for change. *Education Canada*, 47, 42-45.
- Lepège A. et Coste J. (2001). *Mesure de la santé perceptuelle et de la qualité de vie: méthodes et applications*. Paris: ESTEM.
- Lim, C. et Daft, R. (2004). *The leadership experience in Asia*. New York: McGraw-Hill.
- Liu, X. S. et Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions on their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow up survey for 1994-95. *Teachers College Record*, 107, 985-1003. doi:10.1111/j.1467-9620.2005.00501.x
- Liu, X. S. et Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analysis of the Teacher Follow- Up Survey for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 1173-1184. doi:10.1016/j.tate.2006.11.010
- Loeb, S., Darling-Hammond, L. et Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal Education*, 80(3), 44-70. doi:10.101207/s15327930pje8003_4
- Lovely, S. D. (2005). Making the leap to shared leadership. *Journal of Staff Development*, 26, 16-21.
- Luekens, M. T., Lyter, D. M. et Fox, E. E. (2004). *Teacher attrition and mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey, 2000-01*. Washington: Department of Education.
- Lumeka-Lua-Yansenga. (1985). *L'autoperception des enseignants au Zaïre: contribution à la sociopsychologie professionnelle des enseignants dans les pays en développement*. Kinshasa: Éditions et Cultures Africaines.
- Lussier, R. et Achua, C. (2007). *Effective leadership* (3^e éd.). Cincinnati, OH: Thomson Learning.
- M'barek, E. (2007). *Développement des compétences et mobilité professionnelle externe* (Thèse de doctorat). Université de Tunis, Tunisie.
- M'barek, E. (2009). *Mobilité professionnelle et engagement organisationnel*. Tunis: Université de Tunis.
- Mackenzie, N. (2007). Teacher morale: More complex than we think? *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 89-104. doi:10.1007/BF03216852
- Marti, M. (2004). L'impact des mesures de marché du travail sur l'emploi en Suisse. *La Vie Economique*, 2, 18-21.

- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Meda, D. (2010). *Le travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Menon, M., Papanastasiou, E. et Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-86.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. et Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20–52. doi:10.1006/jvbe.2001.1842
- Mihans, R. (2008). Can teachers lead teachers? *Phi Delta Kappan*, 89, 762-765.
- Mont, D. et Rees, D. I. (1996). The influence of classroom characteristics on high school teacher turnover. *Economic Inquiry*, 34, 152-167. doi:10.1111/j.1465-7295.1906.t601369.x
- Montreuil M., Tazopoulou, E. et Truelle, S. L. (2009). La qualité de vie ou l'intérêt de la subjectivité de l'opinion individuelle. *Noesis*, 34, 133-143
- Mowday, R. T., Steers, R. M. et Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. doi:10.1016/0001-8791(79)90072-1
- Muchinsky, P. (2000). *Psychology applied to work* (6e. ed.). Belmont, MA: Wadsworth.
- Mueller, C. W., Wallace, J. E. et Price, J. L. (1992). Employee commitment: Resolving some issues. *Work and Occupations*, 19(3), 211-236. doi:10.1177/0730888492019003001
- National Center for Education Statistics. (2003). *Teacher attrition and mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey, 2000-01*. Jessup, MD: U. S. Department of Education.
- National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children*. Washington: Author.
- Ndoye, A. K. (2000). L' (in) satisfaction au travail des professeurs du second degré du Sénégal. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(2), 439-462.
- Nieto, S. (2009). From surviving to thriving. *Educational Leadership*, 66(5), 8-13.
- Ninomiya, A. et Toshitaka, O. (1990, Avril). *Secondary teacher's perceptions of their work in Japan*. Document présenté à la réunion annuelle de AERA, Boston, MA.

- Nir, A. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 323-341. doi:10.1080/13603120210134616
- O'Day, J. (1996). Incentives and student performance. Dans S. I. Fuhrman et J. A. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work* (pp. 19-114). San Francisco: Jossey-Bass.
- Odland, G. et Ruzicka, M. (2009). An investigation into teacher turnover in international schools. *Journal of Research in International Education*, 8, 5-29. doi:10.1177/1475240908100679
- Patterson, N. Roehrig, G. et Luff, J. (2003). Running the treadmill: Explorations of beginning high school science teacher turnover in Arizona. *High School Journal*, 86(4), 14-15. doi:10.1353/hsj.2003.0010
- Payeur, C. et David, H. (1991). *Vieillesse et condition enseignante. Rapport de recherche*. Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec et Institut de Recherche Appliquée sur le Travail.
- Pejtersen, J. H. et Kristensen, T. S. (2009). The development of the psychosocial work environment in Denmark from 1997 to 2005. *Scandinavian Journal of work Environment and Health*, 35(4), 284-293. doi:10.5271/sjweh.1334
- Ranson, S., Farrell, C., Peim, N. et Smith, P. (2005). Does governance matter for school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 305-325. doi:10.1080/09243450500114108
- Rhoades, L., Eisenberger, R. et Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, 825-836. doi:10.1037/0021-9010.86.5.825
- Rhodes, C., Nevill, A. et Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research Education*, 71, 67-80. doi:10.7227/RIE.71.7
- Rivas Suazo, J. (2011). *La operacionalización de las hipótesis*. Récupérée de <http://metotologiadelainvestigacion2011.wordpress.com/2011/01/10/la-operaciolizacion-de-las-hipotesis/>
- Rowan, B. (1996). Standards as incentives for instructional reform. Dans S. Fuhrman et J. A. O'Day (Eds.), *Rewards and Reform: Creating educational incentives that work* (pp. 195-225). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sandholtz, J. H. (1990). *Demands, rewards, and effort: A balancing act for teachers*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.

- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306. doi:10.1080 /0305569042000224233
- Schleicher, A. (2009). Lessons from the world. *Educational Leadership*, 67(2), 50-55.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools: Evidence from SASS '91. *Journal of Educational Research*, 91, 81-88. doi:10.1080/00220679709597525
- Sioberg, A. et Hirsch, E. (2008). *North Carolina Teacher Working Conditions Survey: Individual item prompts*. Santa Cruz, CA: University of California.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465-480. doi:10.1080/13540600701561661
- Smith, R. (2009). Growing your own teachers. *American School Board Journal*, 196, 35-36.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800. doi:10.1177/0013161X05279448
- Sooksomchitra, P. (2004). *Reforming the system of school administration in Thailand: Facing the challenges of the 21st century* (Dissertation doctorale inédite). University of Newcastle, Sydney, Australia.
- Spector, P. (2000). *Industrial and organizational psychology: Research and practice* (2e. ed.). New York: Wiley.
- Stinebrickner, T. R. (1998). An empirical investigation of teacher attrition. *Economics of Education Review*, 17, 127-136. doi:10.1016/S027-7757(97)00023-X
- Stockard, J. et Lehman, M. (2004). Influences on the satisfaction and retention of first-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771. doi:10.1177/0013161X04268844
- Syndicat unique et Démocratique des Enseignants du Sénégal (SUDES), (1977, Mai). *Conditions de travail et d'emploi des enseignants*. Document présenté à la Rencontre Syndicale Internationale des Enseignants à Québec, Canada.

- Tayim, B. D. (2009). *Rapport de restitution des travaux du programme des subventions ROCAIRE pour la recherche*. Récupérée de la <http://www.ernwaca.org/web/EOCAIRE-Cameroun-Rapport-de?lang=fr>
- Thacker, T., Bell J. S., et Schargel, F. (2009). *Creating school cultures that embrace student learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Theobald, N. D. (1990). An examination of the influences of personal, professional, and school district characteristics on public school teacher retention. *Economics of Education Review*, 9, 241-250. doi:10.1016/0272-7757(90)90005-P
- Theobald, N. D. et Gritz, R. M. (1996). The effects of school district spending priorities on the exit paths of beginning teachers leaving the district. *Economics of Education Review*, 15, 11-22. doi:10.1016/0272(95)00022-4
- Thévenet, M. (1992). *Impliquer les personnes dans l'entreprise*. Paris: Liaisons.
- Thornton, B., Peltier, G. et Medina, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *Clearing House*, 80(5), 233-238. doi:10.3200/TCHS.80.5.233-238
- Thornton, B., Perreault, G. et Jennings, M. (2008). Keeping school: Teacher transfers within a large district. *Education*, 129(2), 353-360.
- Triandis, H. (2009). Job satisfaction and turnover in the Chinese retail industry. *Chinese Management Studies*, 3, 356-378. doi:10.1108/17506140911007503
- Turnbull, B. (2004). High expectations: Untenured teacher involvement in school decision making. *Teaching Education*, 15(3), 311-318. doi:10.1080/1047621042000257234
- United States Department of Education. (2007). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-05 teacher follow-up survey*. Récupérée de <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007307.pdf>
- Vail, K. (2005). Climate control: Ten ways to make your schools great places to work and learn. *American School Board Journal*, 192, 16-19.
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Québec, Canada: Gaetan Morin.
- Van der Doef, M. et Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho) somatic well-being, and job satisfaction. *Anxiety Stress and Coping*, 15(4), 327-344. doi:10.1080/1061580021000056500

- Van Dick, R. et Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Psychological Society*, 71, 243-259. doi:10.1348/000709901158505
- Wang, C. (2008). Analysis of teacher attrition. *Chinese Education and Society*, 40(5), 6-10. doi:10.2753/CED1061-1932400501
- Waters, T., Marzano, R. et McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.
- Whitaker, D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.
- White, E. G. (2006). *Conseils aux éducateurs, aux parents et aux étudiants*. Mexique: Vie et Santé.
- Wils, T. (2000). Facteurs explicatifs du roulement des membres au sein des organismes professionnels en relations industrielles. *Relations Industrielles*, 55(1), 3-35.
- Wils, T., Saba, T. et Guérin, G. (1994). Facteurs explicatifs des intentions de quitter des cadres : l'implication de la carrière. *Relations Industrielles*, 49(1), 152-159.
- Wolf, M. G. (1970). Need gratification theory: A theoretical reformulation of job satisfaction/dissatisfaction and job motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(1), 87-94. doi:10.1037/h0028664
- Woods, A. et Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *Clearing House*, 77(3), 118-121. doi:10.1080/00098650409601242
- Wresinski, J. (1987). *Grande pauvreté et précarité économique et sociale*. Paris: Journal Officiel.
- Xiaofu, P. et Qiwen, Q. (2007). The analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65-77. doi:10.2753/CED1061-1932400507
- Xu, F. et Shen, J. (2007). Research on job satisfaction of elementary and high school teachers and strategies to increase job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 86-96. doi:10.2753/CED1061-1932400501
- Zahra, S. (2003). The practice of management”: Reflections on Peter F. Drucker’s landmark book. *The Academy of Management Executive*, 17(3), 16-23. doi:10.2307/4165976

Zembylas, M. et Papanastasiou, E. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11, 433-459. doi:10.1080/13803610500

Zimmerman, J. (2006a). Factors that relate to educators' use of the Baldrige framework. *Continuous Improvement Monitor*, 2(3), 15-18.

Zimmerman, J. (2006b). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249. doi:10.1177/0192636506291521