

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE PRESENTE A  
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR  
JENNY ADRIENNE

L'IMPACT D'UN PROGRAMME DE FORMATION A DISTANCE  
EN GESTION SCOLAIRE ANALYSE SOUS L'ANGLE  
DE LA SATISFACTION AU TRAVAIL

AVRIL 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## REMERCIEMENTS

Ce rapport de recherche est le fruit bénéfique d'un long travail ardu qui n'a pu aboutir qu'avec l'assistance de mes deux professeurs, Messieurs Paul Laurin et Gerald Jomphe, auxquels je dois ma profonde reconnaissance.

Il va sans dire que cette recherche n'aurait pu se réaliser sans les possibilités mises à ma disposition par le gouvernement seychellois qui mérite toute mon estime pour l'appui qu'il m'a accordé.

La coopération entre l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI) et les Seychelles a sans doute montré sa raison d'être. De toute évidence, les investissements réalisés dans une telle recherche n'ont pas été vains.

Tout le personnel et le corps enseignant de l'Université du Québec à Trois Rivières méritent aussi de trouver ici des remerciements car sans la constante assistance de ses yeux vigilants, mes recherches n'auraient pu que s'égarer.

Ma profonde gratitude s'adresse également aux directeurs des écoles primaires des Seychelles qui, malgré leur emploi du temps chargé, ont accepté de participer à la cueillette des données.

Enfin à tous ceux et celles qui ont participé et collaboré de près ou de loin à la réalisation de cette recherche, un merci sincère leur est accordé.

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	5
1.1 Formulation du problème.....	5
1.2 Identification du problème.....	8
1.3 Hypothèse de recherche.....	9
1.4 Importance de la recherche.....	9
CHAPITRE 11	
CADRE CONCEPTUEL.....	12
1. Les théories de "contenu" de la motivation.....	14
1.1 La théorie de Maslow.....	14
1.2 La théorie de Herzberg.....	17
1.3 La théorie de Alderfer.....	24
1.4 La théorie de McClelland.....	25
2. Les théories du "processus" de motivation.....	29
2.1 La théorie de Vroom.....	29
2.2 La théorie de Adams.....	31
2.3 La théorie de Porter et Lawler.....	34
2.4 La théorie de Chung.....	38
CHAPITRE 111	
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	43
1. L'instrument de mesure.....	43
2. La population cible.....	44
3. Administration des questionnaires.....	46
4. Caractéristiques des répondants.....	46
5. Le plan statistique.....	47

## CHAPITRE 1V

ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES DONNEES.....	48
1. Analyse des résultats.....	49
2. Interprétation des résultats selon la théorie d'Herzberg.....	51
2.1 Les facteurs moteurs.....	51
2.2 Les facteurs d'hygiène.....	60
2. Discussion des résultats.....	67

## CHAPITRE V

RESUME ET CONCLUSIONS.....	72
----------------------------	----

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	83
----------------------------------	----

ANNEXES.....	88
--------------	----

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modèle interactif de satisfaction/motivation.....	13
Figure 2	La hiérarchie des besoins selon Maslow.....	16
Figure 3	Facteurs de satisfaction et de non satisfaction au travail selon Herzberg.....	18
Figure 4	Représentation de la théorie de deux facteurs.....	19
Figure 5	Les facteurs hygiéniques et moteurs du modèle de Herzberg sur la motivation.....	21
Figure 6	Comparaison des besoins de Maslow avec les deux facteurs de Herzberg.....	23
Figure 7	Comparaison des besoins dits "contenu" de motivation.....	28
Figure 8	Modèle de la motivation de Porter et Lawler.....	35
Figure 9	Modèle de motivation intégré de Chung.....	39
Figure 10	L'apport théorique des différents auteurs sur la satisfaction et la motivation au travail.....	42
Figure 11	Groupement des questions de l'instrument de mesure selon la théorie des deux facteurs de Herzberg.....	52

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les caractéristiques des répondants.....	47
Tableau 2	Distribution des données (moyennes et Test T) selon chacune des questions de l'instrument et selon que les répondants ont suivi ou pas le programme de formation.....	50

## ANNEXES

Annexe 1	Le système éducatif aux Seychelles.....	89
Annexe 2	Lettre au directeur général de l'administration de l'éducation.....	95
Annexe 3	Réponse du directeur général de l'administration de l'éducation.....	96
Annexe 4	Lettre aux directeurs des écoles primaires.....	97
Annexe 5	Informations générales sur les répondants.....	98



## INTRODUCTION

Nous sommes entrés dans une période de notre histoire où la remise en question des connaissances, des comportements, des attitudes a atteint un rythme jamais vu auparavant. Les progrès techniques, économiques et scientifiques des trente dernières années ont provoqué un malaise au sein de la société toute entière. Le monde des organisations, tant publiques que privées, n'échappe pas aux nouvelles conditions créées par un environnement de plus en plus turbulent et complexe.

A une époque où tout le monde est bombardé d'idées nouvelles et d'innovations qui promettent le développement et le progrès, l'enseignement en tant qu'institution ne peut rester sans réagir. Le système éducatif étant, en principe, l'institution chargée de faire entrer les nouvelles générations dans le monde contemporain, il serait impensable qu'elle ignore le changement et refuse l'innovation. C'est pourquoi il est impératif de préparer les écoles à aborder le changement et l'innovation, et d'instituer, à titre préalable, le rôle de leader du chef d'établissement.

Le monde de l'éducation, en général, s'est transformé depuis plusieurs années. Le système scolaire est devenu une organisation très complexe. Les gestionnaires des établissements scolaires sont aux prises avec des clientèles non pas homogènes comme autrefois, mais plutôt avec une mosaïque d'élèves présentant des différences importantes.

Ces derniers ont aussi à travailler avec un personnel vieillissant où les nouveaux venus sont de plus en plus rares, et ce pour plusieurs raisons.

Cette simple énumération de situations explique déjà qu'il n'est pas facile de définir ce qu'est réellement un directeur d'école primaire. L'expression américaine "the many hats of the principal" (les nombreuses casquettes du directeur) illustre bien cette complexité. On attend du directeur qu'il joue un rôle de catalyseur, de pourvoyeur de solutions, d'auxiliaire du processus, qu'il connaisse parfaitement les conditions ambiantes et son entourage pour pouvoir inspirer, stimuler, motiver, orienter et créer le climat nécessaire à la créativité.

La gestion scolaire évolue actuellement dans une période de restructuration et de changement social accéléré. Le directeur dans ce contexte, occupe une position stratégique. Ses activités sont orientées vers l'action, conséquemment vers le futur. Avec la préoccupation constante d'accroître son efficacité face aux mutations rapides dans ce domaine, toute la question est de savoir de quels moyens les organisations disposent-elles pour se préparer à vivre ces transformations.

Toutes les sociétés connaissent en cette fin de siècle des mutations aussi profondes qu'inattendues. Certes, ces bouleversements n'ont pas partout les mêmes impacts et n'ont pas commencé à la même période. Mais quelles que soient les causes qui ont motivé ces différentes révolutions, elles ont une finalité identique: le changement.

Un nouveau champ d'étude a pris naissance vers les années 1960 afin de promouvoir l'émancipation des organisations dans le sens de l'excellence. Sous le nom du développement organisationnel (D.O), ce courant de pensée offre, de nos jours, l'une des réponses les plus

prometteuse dans l'effort pour tenter d'améliorer l'efficacité et la santé des organisations. Ce champ d'étude traduit les modifications des relations humaines, mais s'en distingue par son caractère hautement opérationnel, se traduisant par des interventions planifiées au niveau de la culture des organisations.

Vu sous cet angle, le D.O suppose le cheminement d'une situation actuelle vers une situation nouvelle dont les caractéristiques ne sont pas définies habituellement au départ, mais qui se précisent au fur et à mesure que les individus à tous les niveaux s'impliquent dans l'effort d'améliorer l'organisation. Autrement dit, le D.O s'adresse à l'organisation dans son ensemble (individus, groupes et structures) et vise à accroître la capacité du système à s'adapter à un environnement continuellement changeant.

Si la révolution technologique et économique a pourvu aux besoins primaires de sécurité économique, elle a, par ailleurs, entraîné une dégradation de la nature et produit des effets aliénants au plan individuel. Face à la montée des revendications sociales, un nouveau système de valeurs se développe qui insiste particulièrement sur la responsabilité sociale de l'organisation.

Lorsqu'on est conscient de l'importance sociale des systèmes éducatifs, il apparaît que par la formation et le perfectionnement des directeurs, on peut sans doute répondre aux besoins d'actualisation du potentiel humain de son établissement et lui offrir une plus grande autonomie. Un effort permanent et continu pour perfectionner ses ressources humaines, notamment ses cadres, est indispensable à l'organisation pour développer un style de gestion adapté aux impératifs de notre époque.

La formation et le perfectionnement sont, en effet, des moyens efficaces pour activer le dynamisme et la motivation des directeurs, pour leur faire prendre conscience du potentiel du rôle qui leur est

dévolu. Les processus actuels ne peuvent se développer harmonieusement que si l'on acquiert de nouvelles connaissances, si l'on modifie certains de nos savoir-faire et de nos comportements, si l'on accepte de faire évoluer les attitudes qui nous structurent.

Telle est la trame de fond sur laquelle se greffe la présente recherche dont la structure s'articule à travers les divers volets ci-après identifiés.

Le chapitre premier présente les quatre éléments de la problématique de l'étude, à savoir: la situation et l'identification précis du problème, ainsi que l'hypothèse et l'importance de cette étude.

Le chapitre deuxième décrit le cadre de référence permettant de définir et de justifier les éléments de notre hypothèse.

Le chapitre troisième présente le devis de la recherche et a trait plus spécifiquement aux éléments méthodologiques permettant de vérifier notre hypothèse de recherche.

L'avant dernier chapitre présente et analyse les données et permet l'identification et la discussion des résultats en fonction des éléments de référence de l'étude.

Finalement, nous concluons là notre étude par un sommaire et par des suggestions de recherches futurs découlant des conclusions de la présente.

## CHAPITRE 1

### PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

#### 1.1 FORMULATION DU PROBLEME

La société contemporaine entre dans une nouvelle ère, laquelle se caractérise par des mutations considérables aux différents plans: psychologique, social, économique, politique, culturel etc. Le phénomène de transformation de la société est aussi ressenti dans les organisations qui ne peuvent plus opérer sur les bases traditionnelles ayant été en grande partie conçues pour un monde quasi statique (Laflamme, 1972, p.9).

L'efficacité d'une organisation dépend pour une bonne part de ses ressources humaines et notamment de son personnel d'encadrement. En éducation comme ailleurs, il devient de moins en moins possible d'oeuvrer avec des connaissances acquises par des études passées, entretenues uniquement par l'expérience. Les structures, les objectifs et les moyens de l'éducation se transforment et parfois plus vite qu'on ne le voudrait.

Essentiellement la problématique de la présente étude tire son origine d'un programme de formation en administration scolaire suivi par les directeurs des écoles primaires de la République des Seychelles, programme dispensé par l'Université du Québec à Trois Rivières dans le cadre d'un projet de coopération internationale

financé conjointement par l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI), la République des Seychelles et le gouvernement du Québec.

Débuté en 1986, ce programme de formation à distance diplôme en 1989, une première cohorte de seize directeurs d'école. Les résultats d'une évaluation sommative révéla chez les participants un très haut niveau de satisfaction à l'égard de la formation reçue (Laurin, 1989, pp.28-29).

Est-ce que cette satisfaction manifestée par les directeurs à l'endroit de la formation reçue se traduit effectivement dans l'exercice de leurs fonctions? Telle est la question générale à laquelle cette étude veut répondre.

De façon générale, on peut définir la satisfaction au travail comme étant l'écart entre ce que l'individu attend de son travail et ce qu'il y retrouve; autrement dit, elle consiste en l'attitude favorable ou défavorable d'un employé vis-à-vis son travail.

Certaines études réalisées en milieu scolaire, dont celles de Sergiovanni, (1969), de Wickstrom, (1973) et de Holdaway, (1979), ont tenté de circonscrire les divers facteurs associés à la satisfaction et à la non-satisfaction des enseignants au travail.

Selon les résultats de l'étude de Sergiovanni (1969), le sentiment de réalisation de soi, la reconnaissance et la responsabilité sont les facteurs qui contribuent le plus à la satisfaction des enseignants au travail. Il précise que ces facteurs constituent des récompenses que l'enseignant ne peut obtenir que par la performance au travail et qu'en fait, ces facteurs de satisfaction dépendent de la performance. Il ajoute que la performance est récompensée en termes de succès personnel intrinsèque et de reconnaissance extrinsèque.

Par contre les relations interpersonnelles, la supervision technique, la politique et l'administration de l'école sont des facteurs qui contribuent grandement à la non-satisfaction des enseignants au travail. Ces facteurs tendent à se concentrer autour de conditions et de circonstances que les enseignants espèrent maintenir à un niveau acceptable.

Dans une étude récente et très fouillée consacrée à la satisfaction au travail dans le secteur public, Hopkins, (1983), s'applique à identifier les facteurs les plus importants pour la satisfaction au travail.

L'auteur considère, d'une part, les facteurs internes relatifs aux caractéristiques de la tâche et, d'autre part, des facteurs relatifs à son environnement.

Les facteurs internes ont trait à la qualité de la tâche, à l'effort déployé au travail, et aux ressources disponibles. Les facteurs d'environnement ont trait à la supervision, à la mobilité, aux conditions de travail, à la discrimination, à la rémunération, à l'équité dans les promotions, à la taille de l'organisation, à l'appartenance à la fonction publique et au fait d'être syndiqué ou non.

Les résultats de cette étude indiquent que les employés qui sont les plus satisfaits ont des emplois d'une plus grande qualité et disposent de ressources adéquates.

Du côté des facteurs d'environnement, on note que les employés les plus satisfaits ont une perception favorable de leur encadrement et de l'équité de promotion, que leurs conditions de travail sont adéquates, qu'ils ne ressentent pas de discrimination et qu'ils ne sont pas syndiqués ou couverts par une convention collective.

Au total, les facteurs internes et les facteurs d'environnement apparaissent tous deux importants pour expliquer la satisfaction au travail, les facteurs externes apparaissant un peu plus importants que les caractéristiques de la tâche.

Suite à ces observations empiriques, il semble logique de croire que le seul fait de suivre un programme de formation n'est pas une panacée garantissant une plus grande satisfaction au travail. Il faut donc s'assurer que la satisfaction accrue au niveau du travail lui-même ne se réalise pas au détriment d'autres aspects tels la rémunération et les conditions de travail.

La motivation n'est pas l'apanage de certaines têtes bien pensantes. Tous les êtres humains possèdent ce désir qui les pousse à agir et à rechercher la satisfaction de leurs besoins. Le processus qui est mis en branle dans notre quête d'accomplissement provoque tension et inconfort, d'où l'incitation à rechercher de multiples moyens permettant de retrouver un état satisfaisant.

L'être humain ne sera jamais entièrement satisfait. C'est là notre force et notre faiblesse. Nos besoins physiologiques nous rappellent vite à l'ordre lorsqu'ils ne sont pas satisfaits. Par contre, notre désir d'actualisation, notre besoin de dépassement, d'exaltation fait de chaque individu un être particulier et unique dont la valeur n'a d'égale que la puissance de son désir de bien-être.

## 1.2 IDENTIFICATION DU PROBLEME

De façon précise, il s'agit d'analyser l'impact d'un programme de formation suivi par les directeurs d'école primaire sur leur satisfaction au travail, satisfaction mesurée selon les deux catégories de facteurs de la théorie de Herzberg, (1959).



### 1.3 HYPOTHESE DE LA RECHERCHE

Cette recherche descriptive tente de vérifier l'hypothèse suivante: Les directeurs qui ont suivi un programme de formation en administration scolaire sont plus satisfaits au travail que ceux qui n'ont pas suivi ce programme.

### 1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

Le développement organisationnel axé sur la formation du personnel est basé sur l'hypothèse que le temps, l'argent et les efforts qu'on lui consacre est susceptible d'avoir une influence positive sur l'efficacité et la rentabilité de l'organisation. Cependant, il s'agit là d'une hypothèse qu'il faudrait se donner la peine de vérifier comme le rapportent Heneman et Al: (1980)

"Les efforts déployés en matière de développement organisationnel sont évalués pour les mêmes raisons que ceux concernant la formation personnelle, c'est-à-dire pour déterminer jusqu'à quel point les objectifs ont été atteints et pour fournir des connaissances permettant les initiatives futures." (Heneman et Al, 1980, p.356)."

Les changements souhaités au plan des connaissances, des habiletés, des attitudes ou des comportements ou encore sur tous les plans à la fois auront une plus grande possibilité de s'effectuer si les sujets ont l'occasion de les utiliser à plusieurs reprises et d'en acquérir la maîtrise graduellement. Les acquisitions au cours des activités de formation doivent pouvoir se transférer dans la réalité quotidienne du travail. Les nouvelles connaissances, habiletés ou attitudes ou les nouveaux comportements seront oubliés si les sujets n'ont pas la possibilité de les utiliser.

Le succès d'un programme de développement organisationnel s'observe par l'amélioration de plusieurs variables, dont le rendement de l'organisation, la satisfaction au travail du personnel et le changement personnel des individus. L'amélioration du rendement devrait se produire aux trois niveaux suivants: chez l'individu, dans le groupe et dans l'organisation.

La satisfaction au travail est souvent améliorée par un programme de développement organisationnel, puisque ce dernier devait restaurer l'esprit d'équipe, la communication et la coopération. Le personnel risque donc de vivre dans un meilleur environnement de travail.

Quant au changement personnel de certains individus, les participants apprennent à être plus conscients de leurs sentiments et de ceux que les autres éprouvent à leur égard. Ils sont encouragés à partager leurs sentiments avec les autres, à s'ouvrir davantage dans leur communication et à se montrer plus coopératifs.

Les activités de formation et de développement servent principalement à améliorer les qualifications d'une personne. En même temps, elles la préparent à un poste éventuel. Si ces activités ont pour but de motiver les employés, alors la présente recherche telle qu'envisagée sera une première tentative pour évaluer la satisfaction des directeurs d'écoles primaires en exercice suite à cette formation.

Cette recherche permettra donc de vérifier jusqu'à quel point ce programme, considéré sous l'angle d'une stratégie de développement organisationnel, a contribué à l'amélioration de la satisfaction au travail de ces directeurs. Les résultats de cette recherche permettront peut être de vérifier si au sein des établissements scolaires aux Seychelles, les directeurs diplômés ont un taux plus élevé de satisfaction. De plus, cette étude aura l'avantage de montrer si les montants investis ont apporté les résultats escomptés.

Les résultats de cette recherche sont également importants parce qu'ils permettront de voir si les efforts consentis par les participants se sont soldés par une augmentation de leur satisfaction au travail.

Enfin, les résultats de cette recherche devraient donner aux responsables du ministère de l'éducation un aperçu global du degré de motivation et de satisfaction chez les directeurs. Ainsi les autorités seront en mesure de trouver des moyens permettant d'améliorer les conditions de travail de ces derniers.

En effet, si un administrateur, au sein d'une organisation, cherche à atteindre des objectifs élevés et à être parfait, il en découle que cette recherche tentera de vérifier cette importante dimension du comportement de tout individu dans une organisation scolaire.

## CHAPITRE 11

### CADRE CONCEPTUEL

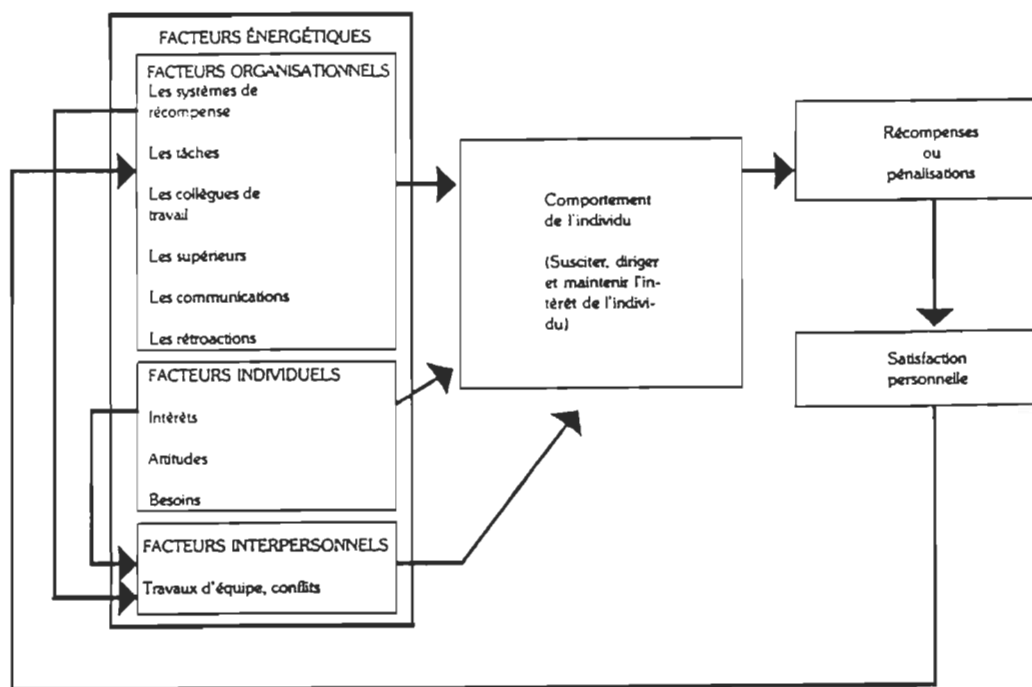
La satisfaction au travail est l'une des composantes de la satisfaction globale à l'égard de la vie. La nature de l'environnement extérieur au travail influence les sentiments de l'individu à son travail. Réciproquement, étant donné que le travail constitue une partie importante de la vie, la satisfaction dans celui-ci influe sur la satisfaction générale de l'individu à l'égard de sa vie. Par conséquent, la satisfaction émerge d'un ensemble complexe de circonstances, tout comme la motivation. Il y a peu de sentiers faciles qui mènent à la satisfaction ou à la motivation. (Werther, Davis, Lee-Gosselin, 1985).

Certains auteurs comme Herzberg et Al, (1959), utilisent de façon presque équivalente motivation et satisfaction au travail. Herzberg et Al (1959) supposent, d'après les réponses qu'ils ont obtenues au cours de leurs recherches dans ce domaine, qu'un sentiment de grande satisfaction est nécessairement accompagné d'un niveau élevé de motivation.

La satisfaction au travail résulte de plusieurs facteurs dépendant du travail lui-même ou de facteurs extrinsèques. Il faut noter aussi que certaines caractéristiques personnelles influencent les perceptions des employés et leur satisfaction au travail.

La figure suivante illustre un modèle de motivation qui montre l'interrelation entre les forces énergétiques, le comportement de l'individu, la récompense et la satisfaction.

Figure 1: Modèle interactif de satisfaction/motivation.



Ref: B. Turgeon (1985).

Il importe de noter que les facteurs organisationnels, individuels et interpersonnels interfèrent étroitement pour combler les besoins d'une personne (satisfaction). Une personne peut être récompensée par des facteurs externes tels qu'une promotion, une hausse de salaire ou un voyage. La récompense peut aussi être interne, comme la satisfaction d'avoir accompli sa tâche et la fierté personnelle qui en résulte.

Pour une meilleure saisie de cette dynamique interactive entre la satisfaction et la motivation, il apparaît important de présenter les diverses positions théoriques qui ont trait au contenu et au processus de la motivation.

## 1. Les théories du "contenu" de la motivation

Les théories de Maslow, (1954), de Herzberg, (1959), d'Alderfer (1972), et de McClelland, (1976), comptent parmi les théories les plus représentatives des théories du "contenu" de la motivation de l'homme au travail.

### 1.1 La théorie de Maslow

Selon Maslow, la motivation de l'individu se présente sous forme d'une hiérarchie de besoins. Il postule, en effet que les besoins humains sont organisés selon l'ordre d'importance suivant:

#### Les besoins physiologiques.

Ce sont les besoins fondamentaux de survie: l'eau, le sommeil, l'abri, la chaleur, les aliments et la pulsion sexuelle. D'après Maslow, si ces besoins indispensables ne sont pas satisfaits, il est impossible de montrer un intérêt quelconque pour les besoins subséquents.

#### Les besoins de sécurité.

Ce sont les besoins de protection contre des forces physiques et psychologiques, par exemple le danger de perdre son emploi, la peur d'un accident au travail, la crainte d'être malade.

#### Les besoins sociaux.

C'est le sentiment d'appartenance à une collectivité, besoin d'être accepté par les autres, de recevoir leur soutien, et recherche des relations interpersonnelles.

#### Les besoins d'estime de soi.

Une fois les besoins sociaux comblés, l'individu tente d'être reconnu, d'avoir un certain pouvoir sur autrui d'élever son statut, d'être apprécié et respecté.

#### Les besoins d'actualisation.

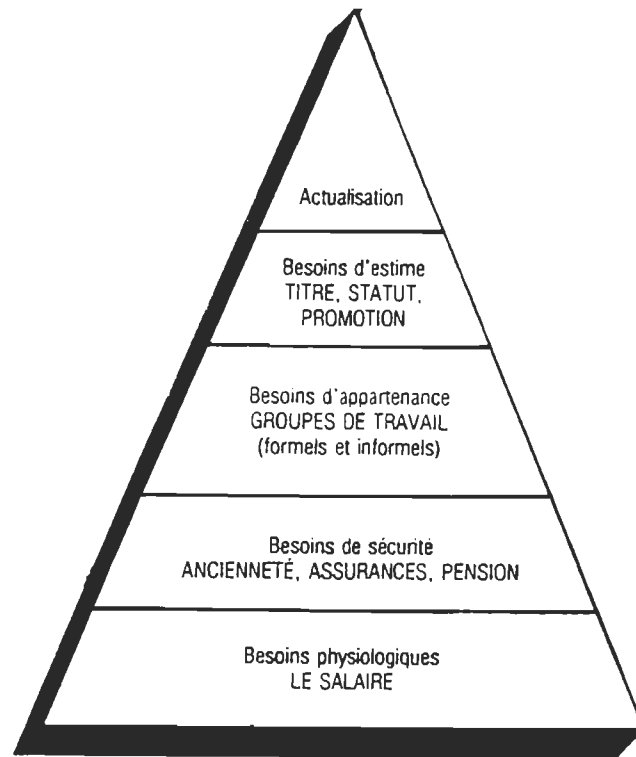
Il s'agit du besoin d'accomplissement personnel, c'est-à-dire de la capacité d'exercer sa propre créativité, que ce soit en matière artistique, intellectuelle, politique ou technique. C'est le sommet de la satisfaction personnelle.

La hiérarchie des besoins selon Maslow est représentée d'après la figure 2 à la page suivante.

D'après son analyse reprise par McGregor, (1976, p.6), l'homme est un animal qui souffre d'un manque perpétuel et qui atteint rarement un état de complète satisfaction; aussitôt que l'un de ses besoins est satisfait, un autre prend sa place. Par conséquent, l'organisme cherche continuellement à satisfaire ses besoins.

Maslow soutient que le processus d'animation de l'organisation découle de l'émergence des besoins les moins puissants à partir de la satisfaction des besoins les plus puissants tels les besoins physiologiques et les besoins de sécurité.

Figure 2: La hiérarchie des besoins de Maslow



Ref: B. Turgeon (1985).

Ainsi, aussitôt que les besoins des niveaux inférieurs sont raisonnablement satisfaits, ceux du niveau supérieur suivant émergent comme besoins dominants qui demandent à être satisfaits. Ce sont alors les besoins émergents qui deviennent les facteurs de motivation du comportement.

Maslow, (1954), souligne de plus, qu'un besoin satisfait ne constitue plus un facteur de motivation pour le comportement et qu'en fait, seuls les besoins qui n'ont pas été satisfaits exercent une force appréciable sur le comportement.



Il précise, en outre, qu'à mesure que l'individu se dirige vers les niveaux supérieurs de la hiérarchie, la satisfaction de ces besoins augmente leur importance plutôt qu'elle ne la diminue.

"Autrement dit, alors que la satisfaction des besoins physiologiques, des besoins de sécurité et des besoins sociaux diminue leur importance en tant que facteurs de motivation, la satisfaction des besoins d'estime de soi et des besoins de réalisation de soi augmente l'importance de ces besoins. (Laurin et Jomphe, 1990)."

En somme, Maslow soutient que l'homme sain et mûr est tout d'abord motivé à se réaliser selon l'ensemble de son potentiel et de ses capacités et que la nature de ces besoins est telle qu'ils ne peuvent jamais être complètement satisfaits.

## 1.2. La théorie de Herzberg

Selon Herzberg (1959), il existe deux catégories majeures de facteurs reliées à l'insatisfaction et à la satisfaction au travail, soient:

### Les facteurs de satisfaction

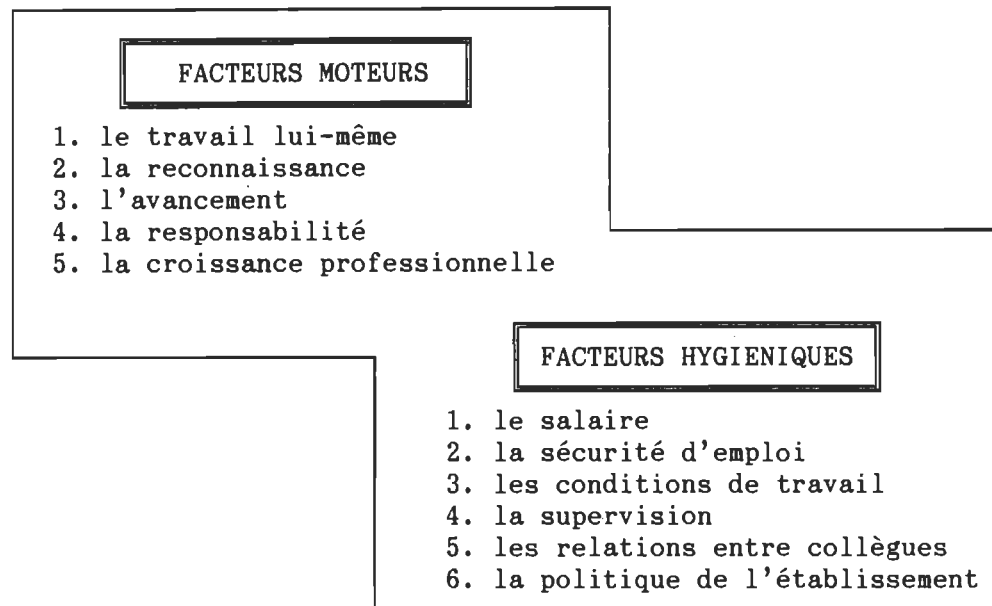
Ces facteurs appelés facteurs moteurs sont associés aux besoins de niveaux supérieurs et stimulent la croissance et le développement personnel.

### Les facteurs de non satisfaction

Ces facteurs appelés facteurs hygiéniques sont associés aux besoins inférieurs et ne conduisent pas selon lui, à la satisfaction au travail. (Laurin et Jomphe, 1990.)

Ces facteurs sont représentés d'après la figure à la page suivante.

Figure 3: Facteurs de satisfaction et de non satisfaction au travail selon Herzberg.



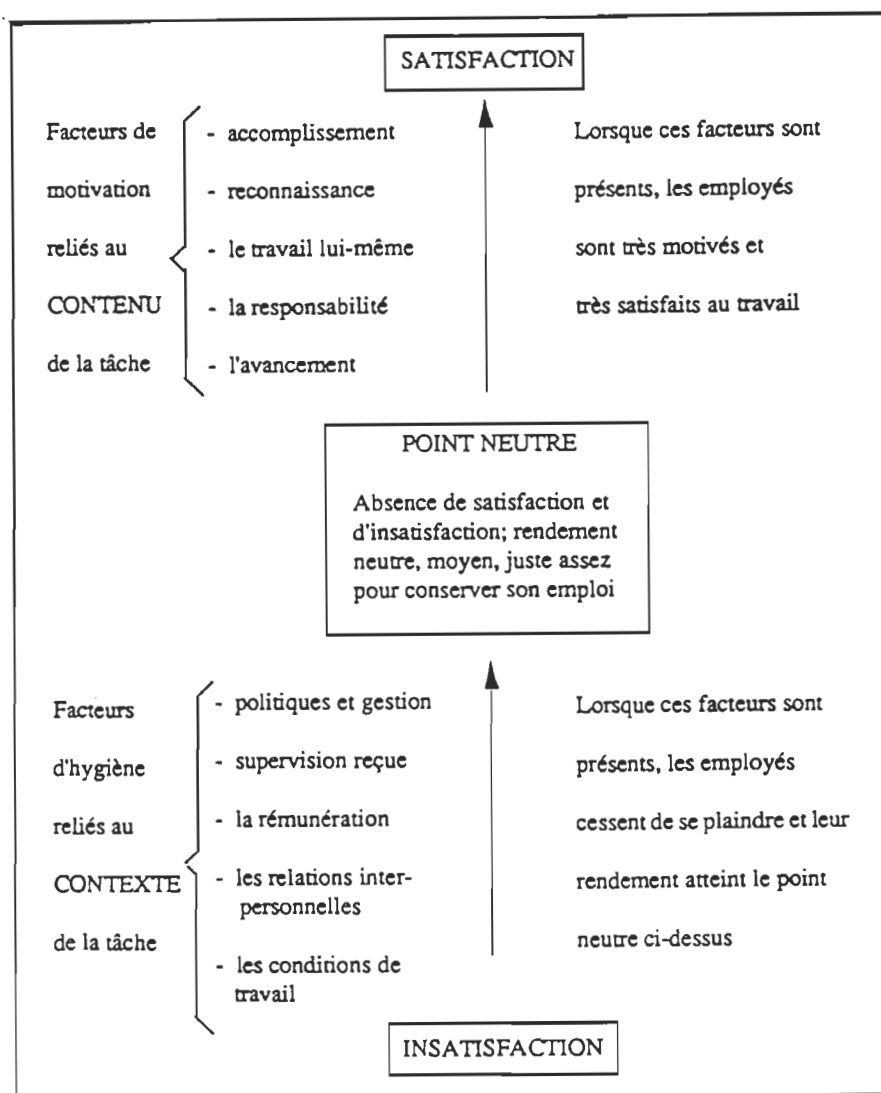
Ref: Laurin et Jomphe (1990).

Selon Herzberg, (1971, p.100), lorsque les travailleurs ne sont pas satisfaits des facteurs hygiéniques, ceux-ci deviennent une source de non satisfaction au travail. Cependant, la satisfaction de ces facteurs hygiéniques ne conduit pas à la satisfaction au travail.

La théorie de Herzberg, contrairement à la théorie traditionnelle, qui postule que l'inverse de la satisfaction est l'insatisfaction et vice versa, repose sur deux continua bien distincts, indépendants et non opposés: l'inverse de la satisfaction n'est pas l'insatisfaction et vice versa, mais une sorte de point neutre appelé absence d'insatisfaction et de satisfaction.

La figure 4 à la page suivante représente cette théorie.

Figure 4: Représentation de la théorie des deux facteurs



Ref: P. Laurin et G. Jomphe (1990).

La présence de ces continua a été réaffirmée par Herzberg après l'analyse des travaux de recherche sur le théorie et histoire du travail. Il les fonde alors sur deux types de besoins:

- l'homme en tant qu'animal éprouve un besoin de protection et veut être à l'abri de la douleur: les facteurs extrinsèques sont donc associés à ce besoin.
- l'homme en tant qu'être humain éprouve un besoin de croissance psychologique. On a alors recours aux facteurs intrinsèques.

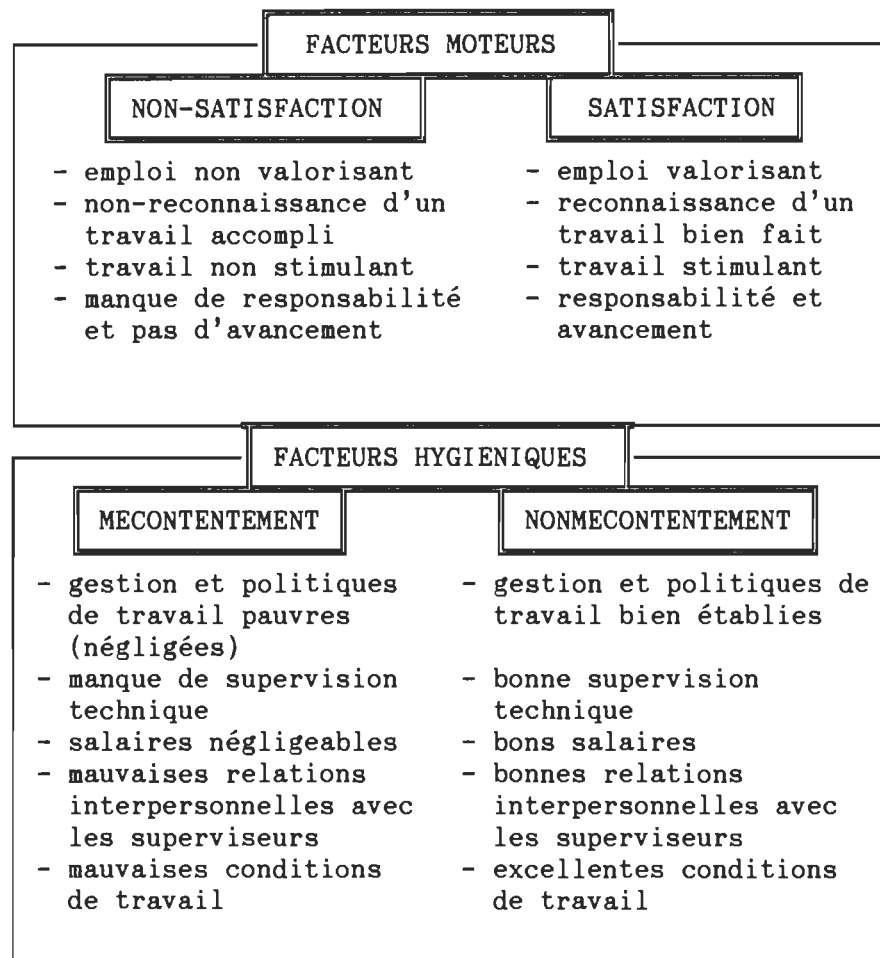
Autrement dit, selon Herzberg, l'homme éprouve une certaine satisfaction à partir du moment où il se réalise lui-même. Par ailleurs, il éprouve une insatisfaction lorsqu'il souffre, travaille trop, trouve les conditions de travail défavorables, les relations interpersonnelles pénibles, et surtout, lorsqu'il ne peut éviter une situation douloureuse quelconque.

Corroborant les idées émises antérieurement par Herzberg sur le sujet, Campbell et Al, (1970, p.345), précisent que les facteurs intrinsèques (facteurs moteurs) dérivent de la relation de l'individu avec le travail lui-même et sont considérés comme étant des facteurs de "contenu". Les facteurs extrinsèques (facteurs hygiéniques), constituent des sources de satisfaction, qui proviennent, pour leur part, du "contexte" organisationnel et qui sont extérieures à l'individu.

Campbell et Al, (1970), mentionnent, de plus, que ces facteurs ne servent qu'à prévenir la non-satisfaction ou à l'écarter lorsqu'elle se manifeste. Herzberg, (1971, p.92), ajoute qu'en fait, seule la présence des facteurs moteurs peut assurer la satisfaction au travail.

La figure 5 à la page suivante représente les facteurs hygiéniques et les facteurs moteurs du modèle de Herzberg sur la motivation.

Figure 5: Les facteurs moteurs et hygiéniques du modèle d'Herzberg



Ref: Laurin et Jomphe (1990)

A la suite de ces constatations, Herzberg et Al, (1959), ont formulé les propositions suivantes:

- L'inverse de satisfaction n'est pas insatisfaction et l'inverse d'insatisfaction n'est pas satisfaction, mais une sorte de point neutre qu'on pourrait appeler "absence d'insatisfaction et de satisfaction".

- Les facteurs suscitant la satisfaction ne sont pas les mêmes que ceux qui ont la base de l'insatisfaction.
- Les facteurs de satisfaction appelés facteurs de motivation sont surtout reliés au contenu de la tâche.
- Les facteurs d'insatisfaction appelés facteurs d'hygiène ou de maintenance sont surtout associés au contexte dans lequel s'accomplit le travail.
- A partir du moment où le contexte se révèle adéquat ou convenable, les employés cessent de se plaindre et leur rendement atteint le point neutre.

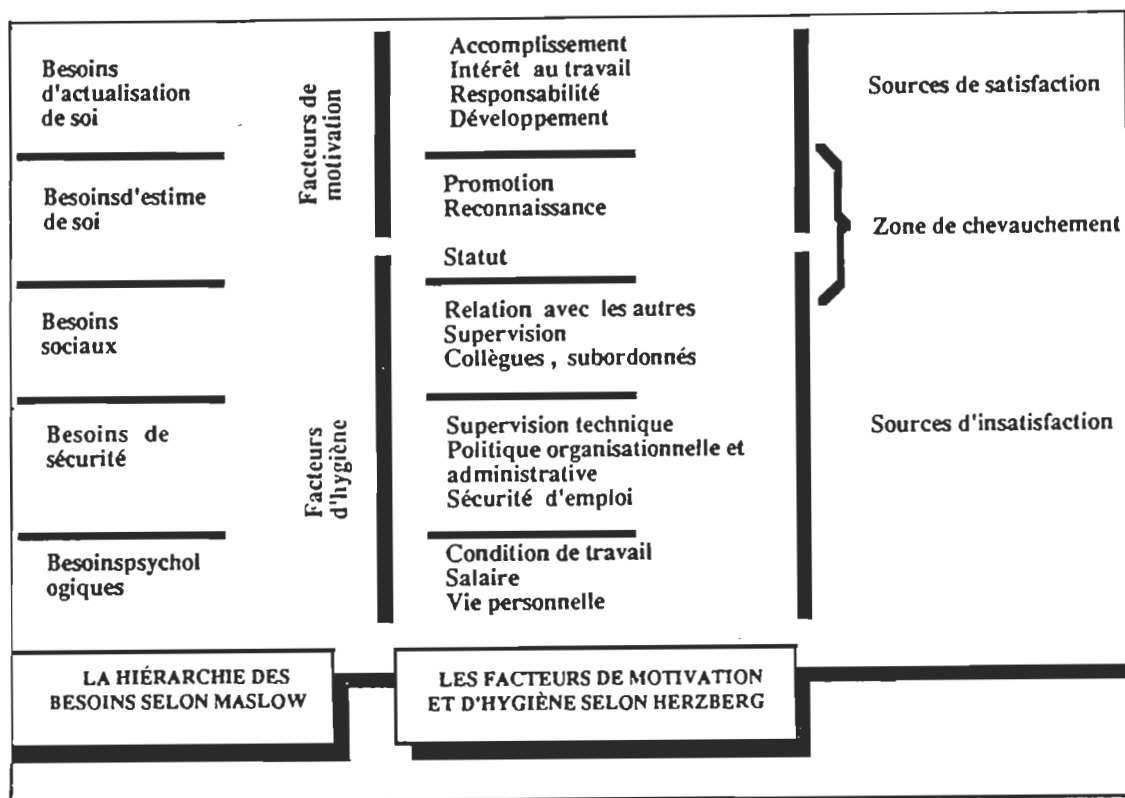
En somme, les résultats découlant de ces diverses recherches réalisées en milieu scolaire tendent à confirmer les conclusions des études de Herzberg. Il semble, en effet, que les facteurs moteurs identifiés par Herzberg constituent les éléments déterminants de la satisfaction des enseignants au travail.

Il apparaît, de plus, que la qualité des facteurs hygiéniques ou de soutien qui se trouvent dans l'environnement de travail des enseignants est également importante: elle peut empêcher la non-satisfaction de s'y installer.

Il semble possible, à ce stade de notre étude, d'établir un lien entre la théorie de Herzberg et celle de Maslow. A ce sujet, de nombreux théoriciens dont Gélénier, (1968, p.9), Hellriegel et Stocum, (1974, p.316), Kast et Rosenzweig, (1974, p.265), Simon et Larose, (1975, p.79), et Koontz et O'Donnel (1980,p.470), soutiennent que les facteurs moteurs de Herzberg correspondent aux besoins de réalisation de soi et d'estime de soi de la hiérarchie de Maslow, alors que les facteurs hygiéniques correspondent aux besoins sociaux,

de sécurité et physiologiques. La figure suivante illustre cette comparaison.

Figure 6: Comparaison des besoins de Maslow avec les deux facteurs de Herzberg



Ref: P. Laurin et G. Jomphe (1990).

Herzberg est convaincu que si le travail n'est pas en accord avec la nature de l'homme, s'il ne conduit pas à la satisfaction, alors la nature de travail doit être changée.

### 1.3. La théorie de Alderfer

Alderfer, (1972), pour sa part, a tenté de reformuler la théorie de Maslow selon un ensemble de trois besoins de base soient:

- les besoins d'existence
- les besoins de relation
- les besoins de croissance

Les besoins d'existence comprennent les besoins physiologiques et les besoins de sécurité de la théorie de Maslow; les besoins de relation incluent les besoins sociaux et les besoins d'estime de soi de la précédente théorie; et les besoins de croissance réfèrent au désir d'avoir confiance en soi, d'être créateur et productif - les besoins d'estime de soi de Maslow.

De plus, les besoins d'estime de soi de la théorie de Maslow sont, chez Alderfer, divisés en composantes externes (besoins de relation) et internes (besoins de croissance).

A l'instar de Maslow, Alderfer, (1972, p.9-12), affirme que les besoins sont organisés selon une hiérarchie d'importance. D'après lui, la satisfaction d'un besoin affecte non seulement son importance, mais aussi celle des besoins des niveaux supérieurs.

Ainsi, il conçoit, tout comme Maslow, que la satisfaction des besoins des niveaux supérieurs (besoins de croissance) augmente leur importance plutôt qu'elle ne la diminue. Il diffère cependant de Maslow en ce qu'il ajoute que la non satisfaction d'un besoin de niveau supérieur rend les besoins des niveaux inférieurs plus importants.



De plus, il soutient, que tous les besoins peuvent être simultanément actifs et qu'il n'est pas nécessaire que les besoins des niveaux inférieurs soient satisfaits avant que les besoins des niveaux supérieurs puissent émerger comme facteurs de motivation. Il précise finalement, que les besoins sont toujours manifestés et consciemment reconnus par l'individu (Campbell et Pritchard, 1976,p.98).

#### 1.4. La théorie de McClelland

Se basant sur la théorie de Maslow, McClelland, (1976), oriente ses travaux vers l'identification des besoins les plus représentatifs chez les administrateurs au sein des organisations. Les conclusions auxquelles il parvient sont la reconnaissance de l'importance des besoins d'accomplissement, de pouvoir et d'affiliation sur la motivation des gens.

Le besoin d'accomplissement se définit comme une disposition permanente de la personnalité qui pousse l'individu à tendre vers la réussite et le dépassement dans les situations où le rendement peut être évalué en fonction de certains standards d'excellence.

McClelland, (1976), affirme que l'individu ayant un très haut niveau de besoin d'accomplissement présente les caractéristiques suivantes:

- désir d'assumer des responsabilités personnelles pour solutionner les problèmes;
- tendance à viser des objectifs modérément difficiles qui impliquent des risques mais quand même atteignables
- besoin de rétroaction concrète et immédiate sur la performance;
- beaucoup d'énergie et préoccupation par sa tâche.

Le besoin de pouvoir, défini comme le désir d'influencer les autres, d'exercer un impact sur les gens et les événements pourrait bien s'avérer crucial dans la gestion d'une entreprise.

Selon McClelland, (1976), l'individu ayant un besoin de pouvoir élevé est perçu de la façon suivante:

- cherche à acquérir ou encore retient le pouvoir ou l'influence sur les autres;
- tient à faire concurrence aux autres dans des situations lui permettant de rester dominant;
- aime la confrontation avec les autres.

Le besoin d'affiliation se définit comme le désir d'établir, de maintenir ou de rétablir une relation affective positive avec une autre personne. C'est l'amitié qui décrit le mieux une telle relation, quoique par extension, on puisse inclure le désir d'être aimé, accepté, pardonné, admiré par les autres.

Devant une tâche à accomplir, les gens possédant ce besoin à un niveau élevé, préfèrent travailler avec un ami plutôt qu'avec un expert.

Toujours selon McClelland, (1976), l'individu possédant un très haut niveau d'affiliation est caractérisé par les éléments suivants:

- cherche et maintient des relations amicales et a des liens affectifs avec les autres;
- veut être aimé par les autres;
- aime les activités sociales;
- se joint à des groupes ou organisations dans le but de chercher le sens de l'appartenance.

Chacun des trois motifs de McClelland, (1976), évoque différents types de degré de satisfaction. Le motif de l'accomplissement tend à évoquer le sens de réalisation tandis que la direction peut se sentir dans la mesure de contrôler et influencer les autres alors que le motif de pouvoir prévaut. Selon la théorie de McClelland, (1976), la probabilité qu'un individu effectue sa tâche efficacement et avec efficience dépend des facteurs suivants:

- la force, motif, ou besoin de relation avec les autres
- la possibilité d'accomplir la tâche avec succès
- la valeur de la force stimule où prime de rendement pour la performance.

Maintenant que nous avons vu les quatre théories majeures concernant le "contenu" de la motivation, il importe de faire la comparaison entre ce que les différents auteurs ont présenté. A noter que l'être humain a plusieurs besoins et se comporte en fonction de ces derniers. Ce qui fait que les auteurs, dans leurs recherche d'expliquer la motivation, ont développé des théories se basant sur le concept des besoins. Comme nous l'avons constaté, chaque théorie propose et décrit des besoins spécifiques par rapport à l'individu.

Comme indiqué par la figure 7, il existe une différence entre les besoins tels que représentés par les différents auteurs. Il existe également des différences entre les théories selon la manière dont l'accomplissement des besoins influence la motivation. Les quatre théories de la motivation qui viennent d'être expliquées font références aux besoins des individus comme élément de motivation.

La source de la motivation se trouve dans l'individu. Ce sont des "théories cognitives de la motivation" parce qu'elles dépendent des idées et des sentiments de chaque personne. Elles s'appuient sur les caractéristiques psychologiques de la personne et sur la vision du monde.

Figure 7: Comparaison des besoins dits "contenu" de motivation.

MASLOW	ALDERFER	MCCLELLAND	HERZBERG
Physiologique	Existence		Hygiène
Sécurité			
Sociaux	Relation	Affiliation	
Estime de soi	Croissance	Pouvoir	Moteurs
Actualisation		Accomplissement	

Ref: R.W. Mondy, A Sharpin, S.R. Premeaux (1989).

La revue des théories dites "contenu de motivation" de la motivation au travail a permis d'identifier de nombreux facteurs qui, en raison de leur affinité particulière avec certains types de besoins spécifiques chez l'être humain, sont associés à la satisfaction de ce dernier au travail.

Les théories portant sur les "processus" de la motivation au travail tenteront, pour leur part, d'expliquer et de décrire les manières dont ces facteurs influencent la motivation et la performance de l'homme au travail.

## 2. Les théories du "processus" de motivation

Les théories dites "processus " de motivation tentent de spécifier les processus par lesquels les individus adoptent certaines conduites plutôt que d'autres en vue d'arriver à des résultats désirés. Ces théories s'attachent d'avantage à la situation dans laquelle l'individu se trouve et à l'interdépendance entre les besoins et les divers aspects de l'environnement.

Il semble que les travaux qui sont les plus apparentés aux théories dites "processus" de la motivation soient ceux de Vroom, (1964), d'Adams, (1965), de Porter et Lawler, (1968), et de Chung, (1977). Ce sont ces théories qui seront traités dans les pages qui suivent.

### 2.1. La théorie de Vroom

La théorie de "l'espoir", développée par Victor Vroom, propose que les individus puissent être motivés s'ils croient que leur comportement les aidera à atteindre les résultats visés. Selon cette théorie, les individus vivent d'espoir et il est possible de les motiver s'ils croient recevoir une "récompense" lorsque les buts sont réalisés.

La théorie de Vroom, (1964), repose sur quatre prémisses fondamentales qui sont les suivantes:

- Les gens ont des préférences (ou valences) pour des résultats ou renforcements qui leur sont potentiellement disponibles.
- Les gens entretiennent des attentes quant à la probabilité qu'un effort de leur part conduisent à la performance attendue.
- Les gens comprennent l'instrumentalité selon laquelle certains comportements seront suivis de résultats ou de récompenses désirables.

- L'action qu'une personne choisit d'entreprendre (motivation) est est déterminé par les attentes et les valences que possède la personne à ce moment.

Cette orientation vers les résultats est l'aspect le plus original de la théorie: au lieu de baser la motivation sur les besoins internes de la personne, on s'oriente plutôt sur les objectifs qu'elle poursuit. Ainsi, la force ou l'intensité de la motivation d'un individu repose sur la valeur qu'il attache aux résultats qu'il pense obtenir et sur l'espérance ou la confiance qu'il a de les atteindre.

La théorie de l'espoir comprend trois facteurs, à savoir:

L'espérance visant l'effort-résultat. Ceci touche le rapport qui existe entre l'effort dépensé pour accomplir un travail en vue d'atteindre un objectif.

L'espoir visant le résultat désiré concernant le rapport qui existe entre le résultat escompté et la récompense à recevoir.

La valence comprend la satisfaction ou l'insatisfaction d'un individu face à une récompense. Puisque les individus ont des besoins différents ou des préférences face à une récompense, celle-ci aura ou n'aura pas de valeur par rapport à l'effort effectué afin d'atteindre le résultat escompté.

La relation entre ces trois variables peut être exprimée par l'équation suivante:

MOTIVATION	=	espérance visant l'effort-résultat	x	espoir visant le résultat désiré	x	valence
------------	---	--	---	--	---	---------

Concrètement, Vroom, (1964, pp.43-45), stipule que la motivation d'un employé à l'endroit de la tâche part de son désir d'obtenir des récompenses ou des résultats désirables. Il croit, en effet, que puisque les organisations accordent des récompenses aux employés en retour de leur performance, cette dernière devient pour eux un moyen d'obtenir lesdites récompenses. De cette manière, lorsque l'employé perçoit une relation instrumentale entre une bonne performance et l'augmentation des récompenses, il déploie des efforts supplémentaires afin d'obtenir davantage de récompenses.

En somme, l'employé est motivé à accomplir la tâche pour autant qu'il perçoive que son effort conduit à une performance qui, en retour, lui assure l'obtention de récompenses désirables.

La théorie de Vroom, (1964), tient compte des interactions qui existent entre l'entreprise et les individus qui y travaillent. Elle prend en compte, non pas le contenu de la motivation mais le processus motivationnel qui se met en place chez la personne en fonction de son contexte de travail.

## 2.2. La théorie de Adams

Adams, (1965), en nous présentant sa théorie de "l'équité", emploie la terminologie de "personne" (l'individu chez qui l'équité ou l'inéquité est perçue) et de "l'autre" (tout individu avec lequel la personne entretient des relations d'échanges significatives ou avec lequel elle se compare).

Adams, (1965, p.281), avance que l'inéquité existe chez la personne lorsqu'elle perçoit que le rapport de ses "outputs" et de ses "inputs" diffère du rapport output-input de l'autre. Ces "outputs" et ces "inputs" se basent essentiellement, selon Adams, sur les

perceptions de la personne. Les outputs sont constitués principalement par des récompenses telles le salaire, le statut, la promotion, les conditions de travail, la reconnaissance, ou encore, l'intérêt intrinsèque pour le travail.

D'autre part, l'âge, le sexe, l'éducation, le statut social, la position dans l'organisation, les qualifications et le niveau d'effort représentent des exemples "d'inputs" perçus par la personne (Adams, 1965, pp.277-279). Adams indique que la satisfaction découle de l'équité telle que perçue par la personne tandis que la non-satisfaction provient de l'inéquité perçue. La personne détermine son propre rapport output-input en le comparant avec celui de ses collègues. (Adams, 1965, p.283).

Si elle perçoit que son rapport "output-input" est plus grand que celui des autres, elle se percevra comme étant sur-récompensée comparativement aux autres et pourra se sentir coupable. Par contre, si elle perçoit qu'elle est sous-récompensée comparativement aux autres, elle sera non-satisfaite.

Adams, (1965, p.283), souligne, de plus, que l'équité (le fait de se sentir sur/sous récompensé) crée une tension qui incite les gens à altérer leur rapport output-input de façon à réduire l'inéquité.

Par contre, s'ils sont incapables d'altérer leur niveau d'input, ils peuvent sélectionner un nouvel ensemble de personnes de références afin d'établir de nouvelles comparaisons ou même tenter de réduire leurs récompenses en produisant moins.

D'autre part, les gens qui se sentent sous-récompensés peuvent tenter d'augmenter leur récompenses (outputs) en augmentant leur productivité ou peuvent, à l'opposé, tenter de réduire la qualité aussi bien la quantité de leur travail.



La théorie de l'équité, (Adams, 1965), est basée sur une théorie plus générale de dissonance qui est inspirée par l'observation que les mêmes récompenses ne semblent pas motiver à chaque fois de la même façon.

Cette théorie explique ce fait par l'hypothèse que la motivation dépend non seulement de la récompense qu'un individu espère obtenir par son effort, mais aussi des récompenses qu'il voit obtenir par d'autres dans des circonstances comparables. Il ne serait motivé que s'il s'estime traité équitablement (Bergman et Rojot, 1989).

Pendant que les théories expliquent la motivation par comparaisons intrapersonnelles (qu'est-ce que j'ai maintenant, comparé à ce que j'aimerais avoir), la théorie de l'équité explique la motivation par comparaisons interpersonnelles (qu'ai-je, par rapport à ce que les autres ont?).

Carroll et Al, (1986), affirment qu'il y a trois facteurs clés pour expliquer et comprendre la motivation et la théorie de l'équité. Ce sont:

#### Les contributions:

C'est ce qu'une personne apporte au travail, au groupe ou à l'organisation, comme son niveau de compétence, son âge, son expérience, ses habiletés, sa séniorité. C'est tout ce qu'une personne considère comme attribuant au travail et devant être reconnu par les autres.

#### Les récompenses:

Ce sont les choses que l'individu perçoit recevoir comme le résultat de son travail. Les récompenses peuvent être positivement les valeurs comme le salaire, le statut, la reconnaissance, la promotion et les bénéfices marginaux.

Les récompenses peuvent être également négatives: des conditions de travail insécurisantes, la pression exercée par les supérieurs et la monotonie.

Les référents:

C'est le centre de la comparaison pour la personne, donc les autres individus ou les autres groupes.

### 2.3 La théorie de Porter et Lawler

Porter et Lawler, (1968), ont développé un modèle de motivation en combinant les idées des théories dites "contenu" de motivation de Maslow, de Herzberg, de McClelland et de la théorie dite "processus" de Vroom.

La théorie de l'expectation de Porter et Lawler, (1968), est basée sur les cinq variables suivantes: l'effort, la perception, la performance, la récompense, et la satisfaction. Le modèle est illustré par la figure 8 à la page suivante.

D'après le modèle de Porter et Lawler, les points suivants sont démontrés:

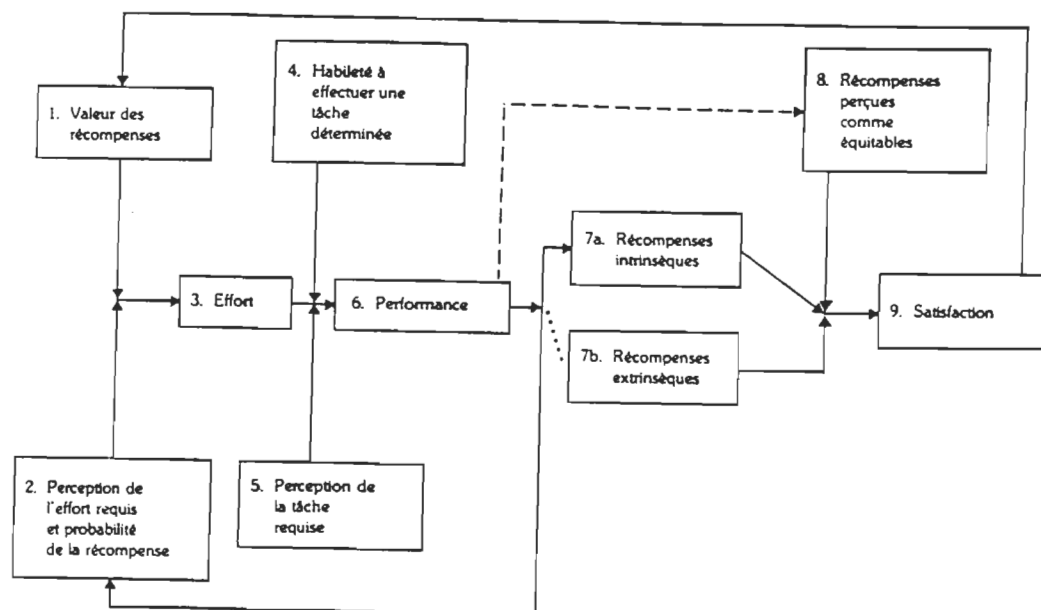
A. La performance de l'individu dépend de trois variables:

- l'habileté;
- la perception de la tâche requise;
- l'effort;

B. L'effort dépend:

- de la valeur des récompenses;
- de la perception de l'effort nécessaire;
- de la probabilité de la récompense;

Figure 8: Modèle de motivation de Porter et Lawler



Ref: P.Bergeron (1983).

- C. La réussite amène des récompenses intrinsèques (7a) telles le sentiment d'avoir accompli un travail et d'avoir acquis la compétence et des récompenses extrinsèques (7b) telles que la promotion, le statut et la reconnaissance. La ligne pointillée entre la performance et les récompenses indique qu'il peut ne pas y avoir de rapport entre la performance et les résultats escomptés puisque cette ligne exprime l'éventualité d'une récompense venant du supérieur.
- D. La ligne discontinue entre la performance et les récompenses perçues comme équitables (8) n'est que théorique.
- E. La satisfaction (9) est le résultat des récompenses équitables (8) et des récompenses intrinsèques et extrinsèques (7a et 7b)

reliées à la performance. La valeur réelle des récompenses est aussi déterminée par le degré de satisfaction et inspirera la perception des situations futures.

Porter et Lawler, (1968, pp.32-33), soutiennent que l'effort qui, d'après leur théorie est associé à la motivation, ne conduit pas directement à la performance. Ils soulignent, en effet, que le taux d'effort qu'un employé investit à son travail dépend tout d'abord de l'interaction entre la valeur de la récompense et la probabilité perçue que son effort conduise à l'obtention de la récompense.

Le concept de valeur de la récompense réfère, selon eux, à l'attraction que suscitent les résultats intrinsèques et extrinsèques qui découlent de la performance de l'individu (p.18); et la probabilité perçue à l'effet que l'effort conduise à la récompense réfère à la perception des employés selon laquelle des récompenses différentes dépendent de taux d'effort différents (p.21). Porter et Lawler (1968) précisent, de plus, que cette relation globale tient compte de deux autres composantes.

- L'une concerne la contingence perçue chez l'employé entre effort et performance et réfère à la probabilité perçue que la performance dépend du taux d'effort.
- La seconde composante concerne, pour sa part, la contingence existant entre la performance et l'obtention des récompenses et réfère à la probabilité perçue par l'employé que les récompenses dépendent de la performance.

L'intervention des variables (1) et (2) a donc pour effet de modérer la relation existant entre effort et performance. Ainsi, les employés valorisent grandement une récompense particulière et s'ils perçoivent que la probabilité de leur effort conduisant à cette récompense est grande, alors ils déploieront un taux d'effort élevé.

Cependant, les auteurs ajoutent que cet effort ne conduit pas de lui-même directement à un niveau de performance particulière.

Porter et Lawler, (1968, p.161), indiquent, en effet, que la performance ne dépend pas seulement du taux d'effort déployé, mais aussi des habiletés d'une personne, son caractère ainsi que la façon dont elle perçoit le rôle qu'elle doit jouer. De cette manière, même si une personne valorise grandement une récompense, entrevoit une grande probabilité d'équité entre effort et performance et investit, par conséquent, un taux d'effort élevé dans son travail, son effort ne peut pas la conduire à une performance élevée.

La raison peut être que la personne ne possède pas l'habileté ou le caractère nécessaire pour accomplir le travail convenablement ou qu'elle perçoit son rôle de façon inadéquate. En outre, le modèle de Porter et Lawler, (1968, p.38-40), comprend deux boucles de rétroaction.

- La première soutient qu'avec le temps la contingence perçue entre effort et récompense change, du fait des systèmes de récompenses privilégiés par l'organisation.
- La seconde boucle concerne l'effet que suscite une récompense sur la valeur subséquente accordée à cette récompense ou sur la satisfaction anticipée. Ici la satisfaction de l'individu dépend, selon ces auteurs du degré auquel il perçoit que les récompenses qu'il reçoit sont équitables.

En somme, dans ce modèle, ce sont les récompenses qui suivent la performance ainsi que la façon dont elles sont perçues qui déterminent la satisfaction de l'individu. En ce sens, Porter et Lawler suggèrent que, contrairement à la pensée traditionnelle, la performance conduit à la satisfaction, et non l'inverse. (Luthans, 1977, p.421).

## 2.4 La théorie de Chung

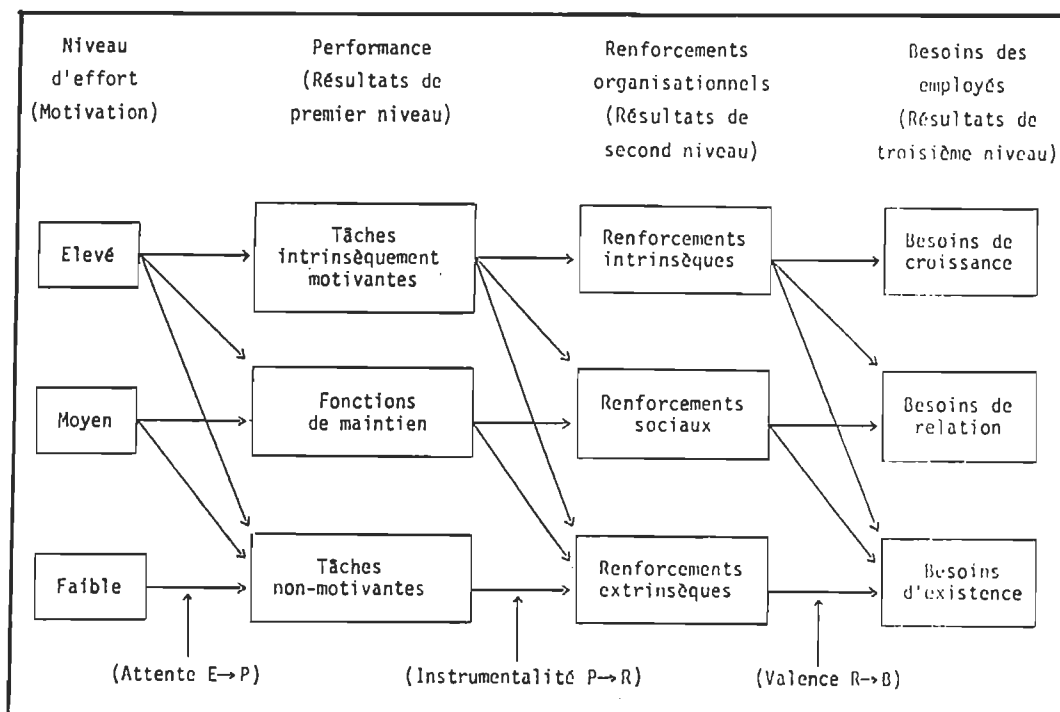
Chung, (1977), pour sa part, s'appuyant sur la théorie des besoins de Alderfer, (1972), propose un modèle de l'attente de la motivation qui tente d'intégrer l'ensemble des théories présentées jusqu'ici. Comme dans les autres modèles de l'attente de la motivation, la clé du modèle de Chung réside dans le concept "d'effort". Ce concept d'effort est davantage associé, d'après Chung, (1977, p.98), à la motivation qu'à la performance. Les éléments majeurs de la théorie proposée sont illustrés par la figure 9 à la page suivante.

Dans la présentation de son modèle, Chung, (1977, p.97), divise tout d'abord les niveaux de la motivation en niveau élevé, moyen et faible. En fait, ceux-ci varient en fonction du niveau d'effort requis pour accomplir la tâche (E--P). A ce sujet, l'auteur soutient que le niveau d'effort entretient une relation curvilinéaire avec l'attente E--P.

Chung est en effet d'avis que, généralement, l'effort est plus élevé lorsque la tâche exige un niveau d'effort modéré, et qu'il est plus bas lorsque la tâche est soit extrêmement difficile, soit très facile à accomplir. En second lieu, Chung divise les caractéristiques de la performance en tâches intrinsèquement motivantes, affectivement motivantes et non-motivantes.

Il précise que les tâches intrinsèquement motivantes tendent à produire l'implication de soi ainsi que l'utilisation de ses aptitudes. Les tâches affectivement motivantes tendent, pour leur part, à servir à la fonction de maintien dans l'organisation (socialisation, pouvoir et influence), tandis que les tâches non-motivantes ne possèdent pas de valeur de motivation intrinsèque; leur source de renforcement dépend principalement des récompenses extrinsèques fournies par l'organisation.

Figure 9: Modèle de motivation de Chung.



Ref: K.H.Chung (1977).

Chung, (1977), distingue, par la suite, les récompenses organisationnelles en renforcements intrinsèques, sociaux et extrinsèques. Il conçoit de cette manière (p.99), que la performance de l'individu dans des tâches extrinsèquement motivantes le conduise directement à des renforcements intrinsèques. Les relations instrumentales existant entre des tâches non motivantes et des renforcements extrinsèques sont manipulées de façon externe. L'auteur soutient de plus, que, généralement, la valeur de motivation que l'individu confère à la tâche dépend de sa perception de la relation pouvant exister entre les caractéristiques de la performance et les renforcements qui en découlent (instrumentalité P→R).

Chung, (1977), tout comme Alderfer, (1972), conceptualise les besoins de la personne en besoins de croissance, de relation et d'existence. Il avance que les besoins d'existence de la personne sont principalement satisfaits par des renforcements extrinsèques, que les besoins de relations sont satisfaits par des renforcements sociaux et que les besoins de croissance sont satisfaits par des renforcements intrinsèques (p.99). De plus Chung précise que la valence des différents renforcements augmente lorsque ces renforcements sont associés à des besoins appropriés (valence R--B).

Globalement, Chung, (1977, p.99), avance que la motivation pour accomplir une tâche (M) est, en somme, fonction de l'attente E--P, de l'instrumentalité P--R, de la valence R--B, de la puissance des besoins (B), de l'ampleur des renforcements (R) et de la nature de la performance (P).

L'auteur fait par ailleurs remarquer que ces composantes de la motivation se répartissent en deux catégories majeures:

les facteurs qui sont orientés sur le "contenu"  
(besoins, renforcements, caractéristiques de la  
performance)

les facteurs qui sont orientés sur le "processus"  
(E--P, P--R, R--B).

Les facteurs du "contenu" impliquent, selon Chung, (1977, p.100) que:

le travailleur doit posséder une puissance adéquate  
des besoins

la valeur de renforcement doit être attrayante,  
la performance doit comporter certaines caractéris-  
tiques de motivation.



Les facteurs de "processus" suggèrent, pour leur part, que:

la performance doit être fonction de l'utilisation  
de l'effort  
cette performance doit conduire à des renforcements  
appropriés  
ces récompenses doivent être associées à des besoins  
appropriés.

Il est intéressant de remarquer que, dans l'ensemble, les recherches ayant traité des théories dites "processus" de la motivation ont véhiculé des concepts de base (attente, instrumentalité, valence) qui n'ont pas changé. Les auteurs ont cependant apporté certaines spécifications qui ont permis d'en distinguer la portée.

Ainsi Vroom, (1964), avançait, par exemple, que la motivation est fonction de l'attente d'une relation entre effort et performance et de la valence des résultats.

Porter et Lawler, (1968), quant à eux, ont proposé l'existence d'une relation globale entre effort et récompense qu'ils ont par la suite divisée en probabilité d'une relation entre effort et performance et d'une autre relation entre performance et récompense. De façon précise, Lawler, (1973), a postulé la probabilité d'une attente entre effort et performance et entre performance et récompense. Chung, (1977), pour sa part, a discriminé cette double relation en spécifiant l'existence d'une attente entre effort et performance et d'une relation instrumentale entre performance et récompense.

La figure 10 à la page suivante permet de situer chronologiquement l'apport théorique des différents auteurs présentés au niveau du cadre de référence et dont les travaux ont porté sur la satisfaction et la motivation de l'homme au travail.

Figure 10: L'apport théorique des différents auteurs sur la motivation et la satisfaction au travail.

AUTEURS	THEMES CENTRAUX
	<u>1. Théories du " contenu" de motivation</u>
Maslow (1954)	- Besoins physiologiques, de sécurité, sociaux d'estime de soi et réalisation de soi.
Herzberg (1959)	- Facteurs moteurs et facteurs hygiéniques.
Alderfer (1972)	- Besoins d'existence, de relation, de croissance.
	<u>2. Théories du "processus" de motivation</u>
Vroom (1964)	- Attente d'une relation entre effort et performance, valence des résultats.
Adams (1965)	- Équité et inéquité.
Porter et Lawler (1968)	- Valeur et récompense, perception d'une relation entre effort et performance et entre performance et récompense, habiletés, caractère, perception du rôle tenu, équité.
Lawler (1973)	- Attente d'une relation entre effort et performance et entre performance et récompense, valence des résultats.
Chung (1977)	- Niveaux d'effort, performance, besoins, attente d'une relation entre effort et performance, relation instrumentale entre performance et récompense, contingence entre récompense et besoins.

## CHAPITRE 111

### METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Le but de cette étude est d'analyser l'impact sur la satisfaction au travail des directeurs d'école primaires de la République des Seychelles suite au vécu d'un programme de formation en administration scolaire.

Les résultats de cette étude devraient permettre de vérifier si les directeurs diplômés de ce programme démontrent un taux de satisfaction au travail plus élevé que ceux qui n'ont pas suivi ce programme. Voici donc présentés les principaux éléments de notre devis méthodologique devant présider à la vérification de cette hypothèse.

#### 1. L'instrument de mesure

Essentiellement, l'instrument de mesure se fonde sur les données conceptuelles de la théorie d'Herzberg, (1959), telle que présentée au chapitre précédent. Ce choix se justifie par le fait que cette théorie intègre à la fois les éléments théoriques et empiriques de la satisfaction et de la motivation, rejoignant en cela autant les éléments du contenu que du processus de la satisfaction au travail. Herzberg identifie deux catégories de facteurs permettant de mesurer la satisfaction au travail, soit les facteurs (variables) moteurs (le

travail lui-même, la reconnaissance, l'avancement, la responsabilité et la croissance professionnelle), et les facteurs (variables) hygiéniques (le salaire, la sécurité d'emploi, les conditions de travail, la supervision, les relations entre collègues et la politique de l'établissement).

Compte tenu de la définition de chacune de ces variables (voir chapitre précédent), un questionnaire comportant quatorze énoncés fut élaboré et dont la validité s'est faite auprès d'un groupe de dix coordonnateurs ou enseignants participant actuellement au même programme de formation en administration scolaire suivi par les sujets de notre étude, deux ans auparavant. Suite aux commentaires émis par ce groupe, commentaires portant tant sur la formulation de chacune des énoncés et du vocabulaire véhiculé, que sur la façon d'y répondre, des modifications furent apportées. La version finale des énoncés figurant dans le questionnaire apparaît à la page suivante.

## 2. La population cible

Parmi les directeurs oeuvrant dans les écoles primaires, il y a d'une part, ceux qui ont suivi le programme de formation à distance et, d'autre part, ceux qui n'ont pas eu de formation. Etant donné qu'ils ne sont pas nombreux, il a été jugé bon de faire participer tous les directeurs en exercice à la cueillette des données.

Cette population se compose de vingt-six directeurs parmi lesquels quatorze ont reçu une formation en administration scolaire dans le cadre de la formation à distance. Ils ont comme principale fonction la responsabilité d'administrer les programmes d'études et la gestion de l'école en générale. Tous assument les mêmes fonctions qu'ils soient formés ou pas.

Les énoncés figurant dans le questionnaire présenté aux directeurs

1. Jusqu'à quel point considérez-vous que votre travail est un défi?
2. Jusqu'à quel point vos supérieurs vous donnent-ils leur appréciation sur votre performance au travail?
3. Jusqu'à quel point aimez-vous travail?
4. Jusqu'à quel point sentez-vous que vous avez des responsabilités dans le travail que vous faites?
5. Jusqu'à quel point votre travail vous offre-il des opportunités de promotion et d'avancement?
6. Jusqu'à quel point avez-vous de l'autonomie dans l'exercice de votre travail?
7. Jusqu'à quel point appréciez-vous la qualité de supervision que vous recevez dans votre travail?
8. Jusqu'à quel point le support et les conseils que vous recevez de votre supérieur vous aident-ils à accomplir votre travail efficacement?
9. Jusqu'à quel point appréciez-vous vos conditions de travail?
10. Jusqu'à quel point appréciez-vous votre salaire en fonction du travail que vous faites?
11. Jusqu'à quel point votre vie privée est-elle influencée par votre travail?
12. Jusqu'à quel point les politiques et pratiques administratives du ministère visent-ils le bien-être des employés?
13. Jusqu'à quel point vos relations avec le personnel de votre école sont-elles bonnes et positives?
14. Jusqu'à quel point vous sentez-vous en sécurité par rapport à ce que vous offre le ministère pour l'avenir?

### 3. Administration des questionnaires

Avant de faire parvenir les questionnaires aux directeurs, une requête a été faite par le chercheur auprès du directeur général de l'administration de l'éducation, demandant son autorisation de faire passer ledit questionnaire. Suite à sa réponse positive, les questionnaires ont été acheminés aux répondants par le courrier du ministère de l'éducation le 15 novembre 1991.

Une lettre adressée aux directeurs, a été jointe au questionnaire dont le contenu présentait le but de la recherche et assurait les répondants de la confidentialité des données recueillies. (Voir annexe 4). Dans le cadre de l'étude une période de deux semaines permettait aux directeurs de répondre au questionnaire.

### 4. Caractéristiques des répondants

Environ 54% (14 sur 26) des personnes visées par l'envoi du questionnaire ont répondu à la demande du chercheur en faisant parvenir leur questionnaire dûment complété.

A la lecture du tableau 1 (page suivante) on constate:

que 63% des répondants qui ont suivi le programme sont de femmes, que 75% sont âgés de moins de cinquante, que 63% de ceux-ci ont un niveau de scolarité primaire/secondaire, que 75% ont quinze ans et moins d'expérience en administration; que 43% des directeurs qui ont répondu au questionnaire et qui n'ont pas suivi le programme présentent le profile suivant: 67% sont des femmes âgées de 50 ans et moins, 50% ont un niveau de scolarité se situant au primaire/secondaire, 100% ont 15 ans et moins d'expérience en administration et ont tous (100%) 41 enseignants et plus sous leur responsabilité.

Tableau 1: Les caractéristiques des répondants

CHARACTERISTIQUES	REPONDANTS FORMES NOMBRE : 8 (57%)	REPONDANTS NON FORMES NOMBRE : 6 (43%)
SEXE: Masculin Féminin	3 (37%) 5 (63%)	2 (33%) 4 (67%)
AGE: - de 50 ans 51 et +	6 (75%) 2 (25%)	4 (67%) 2 (33%)
NIVEAU DE SCOLARITE Primaire/secondaire Université/autres	5 (63%) 3 (37%)	3 (50%) 3 (50%)
EXPERIENCE EN ADMINISTRATION 0 - 15 ans 16 ans +	6 (75%) 2 (25%)	6 (100%) 0 (00%)
NOMBRE D'ENSEIGNANTS moins de 40 plus de 41	4 (50%) 4 (50%)	0 (00%) 6 (100%)

## 5. Le plan statistique

Cette étape vise à vérifier l'hypothèse statistique suivante déduite de l'hypothèse de recherche:

"Il n'y a pas de différence significative au niveau de la satisfaction au travail entre les directeurs qui ont suivi un programme de formation en administration scolaire et ceux qui ne l'ont pas suivi."

Un Test T de Student permet cette analyse. Pour les fins de cette étude, un seuil de .05 est retenu.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Cette partie de la recherche portera dans un premier temps sur l'analyse des données qui ont été recueillies auprès des participants, et ensuite sur l'interprétation des résultats suivie d'une discussion de ceux-ci.

Cette étude a pour objectif d'analyser l'impact du programme de la formation sur la satisfaction au travail des directeurs d'école primaire qui ont suivi le programme de formation à distance.

Essentiellement il s'agit de vérifier l'hypothèse suivante:

"Les directeurs des écoles primaires qui ont suivi un programme de formation en administration scolaire sont plus satisfaits au travail que ceux qui n'ont pas suivi cette formation."

Bien que le traitement statistique des résultats obtenus ne permette pas d'accepter cette hypothèse, il convient d'analyser et de scruter plus à fond les résultats et de les interpréter en fonction de la théorie sous-jacente afin d'en dégager les conclusions qui s'imposent.



## 1. Analyse des résultats

En se référant au tableau 2 à la page suivante on constate que les directeurs d'écoles en général perçoivent leur travail comme un défi malgré un petit écart entre les moyennes pour la question 1. Egalement leur perception se rapproche en ce qui concerne l'appréciation des supérieurs, mais le score attribué à la question 2 est relativement faible par rapport à la question précédente. Cela n'empêche qu'ils aiment leur travail car ils se placent bien au dessus de la moyenne pour la question 3.

Tous les répondants sentent qu'ils ont beaucoup de responsabilités. Cependant les occasions de promotion et d'avancement sont perçues comme étant relativement faible, et encore plus faible chez les répondants diplômés. Quant aux questions de l'autonomie, la supervision et le support et les conseils du supérieur un écart de ,625 apparaît dans la perception des répondants . Les non diplômés se prononcent faiblement satisfaits par rapport aux diplômés.

Les conditions de travail sont moyennement appréciées par les répondants non diplômés alors que les diplômés se placent supérieur à la moyenne. Le salaire est perçu plus ou moins de la même façon par les deux groupes de répondants.

Selon les moyennes accordées à la question 11, les répondant diplômés aussi bien que ceux non diplômés constatent que leur vie privée est moyennement influencée par leur travail. Quant aux politiques et pratiques administratives, les deux groupes de répondants se prononcent par un score 2,5, en d'autres mots, leur perception est semblable.

Tableau 2 : Distribution des données (moyennes et Test T) selon chacune des questions de l'instrument et selon que les répondants ont suivi ou pas le programme de formation.

Variable: Formation	Répondants	Non Dip	Dip		
	Nombre	6	8		
QUESTIONS		MOYENNES		TEST T	PROBAB
1. Jusqu'à quel point considérez-vous que votre travail est un défi?		3,167	4,375	-1,896	,082
2. Jusqu'à quel point vos supérieurs vous donnent-ils leur appréciation sur votre performance au travail?		2,167	2,625	-,767	,4582
3. Jusqu'à quel point aimez-vous votre travail?		3,833	4,25	-,926	,3728
4. Jusqu'à quel point sentez-vous que vous avez des responsabilités dans le travail que vous faites?		4	4,75	-1,309	,2149
5. Jusqu'à quel point votre travail vous offre-t-il des opportunités de promotion et d'avancement?		2,667	1,625	1,996	,0692
6. Jusqu'à quel point avez-vous de l'autonomie dans l'exercice de votre travail?		2	2,625	-1,429	,1786
7. Jusqu'à quel point appréciez-vous la qualité de supervision que vous recevez dans votre travail?		2	2,625	-1,163	,2673
8. Jusqu'à quel point le support et les conseils que vous recevez de votre supérieur vous aident-ils à accomplir votre travail efficacement?		2	2,625	-1,076	,303
9. Jusqu'à quel point appréciez-vous vos conditions de travail?		2,5	3	-,837	,3999
10. Jusqu'à quel point appréciez-vous votre salaire en fonction du travail que vous réalisez?		2,667	2,75	-,139	,8919
11. Jusqu'à quel point votre vie privée est-elle influencée par votre travail?		2,833	2,75	-,119	,9076
12. Jusqu'à quel point les politiques et pratiques administratives du ministère visent-elles le bien-être des employés?		2,5	2,5	0	1.000
13. Jusqu'à quel point vos relations avec le personnel de votre école sont-elles bonnes et positives?		3,833	3,5	,65	,5282
14. Jusqu'à quel point vous sentez-vous en sécurité par rapport à ce que vous offre le ministère pour l'avenir?		2	2,125	-,223	,8269

Un score relativement haut a été attribué à la question 13, ce qui indique que les relations des répondants avec le personnel de l'école sont bonnes et positives. Enfin, que les répondants soient diplômés ou pas, ils ne semblent pas se sentir en sécurité par rapport à ce que le ministère leur offre pour l'avenir.

## 2. Interprétation des résultats selon la théorie de Herzberg

Selon la théorie d'Herzberg, deux catégories de facteurs peuvent expliquer la satisfaction au travail, lesquels facteurs sont identifiés et mesurés par chacune des questions de l'instrument utilisé au cours de cette étude (voir figure 11 ci-après). Telle est la structure de notre progrès.

### 2.1 Les facteurs moteurs

#### Défi du travail

En se référant au tableau 2, si l'on considère la question 1, on constate qu'en général, les répondants considèrent le travail qu'ils effectuent comme un défi, qu'ils soient diplômés ou pas. Cette interprétation est au fait qu'un score élevé a été attribué à cette question par les deux groupes de répondants. Ces résultats indiquent que les directeurs perçoivent leur travail de façon positive.

A noter que ce défi est ressenti plus fortement chez les directeurs diplômés. Une telle réaction s'explique par le fait que ceux qui sont maintenant formés sont sans doute mieux équipés pour assumer leur responsabilités et ainsi reconnaissent mieux le défi du travail.

Figure 11: Groupement des questions selon la théorie des deux facteurs d'Herzberg.

QUESTIONS	FACTEURS	
1. Jusqu'à quel point considérez-vous que votre travail est un défi?	Défi du travail	FACTEURS DE SATISFACTION OU FACTEURS MOTEURS
2. Jusqu'à quel point vos supérieurs vous donnent-ils leur appréciation sur votre performance?	Reconnaissance	
3. Jusqu'à quel point aimez-vous votre travail?	Accomplissement	
4. Jusqu'à quel point sentez-vous que vous avez des responsabilités dans le travail que vous faites?	Responsabilités	
5. Jusqu'à quel point votre travail vous offre-t-il des opportunités de promotion et d'avancement ?	Avancement	
6. Jusqu'à quel point avez-vous de l'autonomie dans l'exercice de votre travail?	Autonomie	
7. Jusqu'à quel point appréciez-vous la qualité de supervision que vous recevez dans votre travail?	Supervision	FACTEURS DE NON SATISFACTION OU FACTEURS D'HYGIENE
8. Jusqu'à quel point le support et les conseils que vous recevez de votre supérieur vous aident-ils à accomplir votre travail efficacement?		
9. Jusqu'à quel point appréciez-vous vos conditions de travail?	Conditions de travail	
10. Jusqu'à quel point appréciez-vous votre salaire en fonction du travail que vous faites?	Rémunération	
11. Jusqu'à quel point votre vie privée est-elle influencée par votre travail?	Vie personnelle	
12. Jusqu'à quel point les politiques et pratiques administratives du ministère visent-elles le bien-être des employés?	Politiques administratives	
13. Jusqu'à quel point vos relations avec le personnel de votre école sont-elles bonnes et positives?	Relations interpersonnelles	
14. Jusqu'à quel point vous sentez-vous en sécurité par rapport à ce que vous offre le ministère pour l'avenir?	Sécurité d'emploi	

D'après Herzberg et Al, (1959), les facteurs qui engendrent une attitude positive au travail sont ceux qui satisfont les besoins individuels de réalisation de soi. L'analyse de l'information recueillie par ces mêmes auteurs conduit à la constatation que lorsque les individus font état de sentiments agréables par rapport à leur travail, ils décrivent le plus souvent des facteurs associés à leurs tâches, à des événements qui indiquent qu'ils ont réussi ou qu'ils peuvent progresser sur le plan professionnel.

Herzberg et Al, (1959), pensent également qu'il peut exister des individus qui, en raison de leur formation professionnelle et des circonstances auxquelles ils ont été mêlés, ont appris à réagir positivement aux facteurs d'environnement.

Considérant la réaction des répondants par rapport à la question 1, il est tout à fait normal qu'il en soit ainsi. Ces personnes ayant un niveau de maturité élevé ont tendance à voir les choses de manière positive. Etre à la direction d'un établissement scolaire est en fait un défi dans le contexte seychellois pour des gens qui aiment le travail et qui ont le désir de combler leurs aspirations.

### Reconnaissance

Au niveau de la reconnaissance, les deux groupes de répondants ont attribué un faible score pour la deuxième question par rapport à la première question.

Ces résultats indiquent que, sur le plan pratique, les répondants constatent l'absence d'une telle caractéristique, peu importe leur formation professionnelle. Autrement dit, un travail bien fait semble passer inaperçu. Les mots d'appréciation ou d'encouragement sont très rares, encore moins les récompenses.

Cette réaction de la part des répondants s'explique par le fait que lorsque les supérieurs ne disent pas aux employés ce qu'ils pensent de leur travail, ces derniers ont l'impression qu'ils ne comptent guère et que ce qu'ils font n'est pas apprécié.

Le silence des supérieurs est peut-être dû à leur éloignement des écoles. A noter que dans notre système scolaire, il n'y a pas d'inspecteurs qui, eux, seraient plus proches du terrain.

Les récompenses jouent un rôle multiple, car elles permettent aux individus de satisfaire leurs besoins physiologiques et de sécurité.

En outre, elles peuvent contribuer à les motiver au travail et conduire à l'accomplissement des tâches assignées. Les individus éprouvent un sentiment de satisfaction lorsqu'ils reçoivent des récompenses dont la valeur correspond à ce qu'ils croient mériter.

Selon Adams, (1965), les êtres humains sont motivés par la recherche de l'équité. En d'autres mots, dans le travail, ils recherchent l'équilibre entre le travail fourni et le bienfait retiré. Il postule que si le travail est trop exigeant pour le bienfait retiré, ils sont peu motivés, ils le sont dans le cas contraire.

Porter et Lawler, (1968), pour leur part, postulent que l'individu est motivé et poussé à agir s'il entrevoit des récompenses proportionnelles à l'effort.

Quant à Herzberg et Al, (1959), ils considèrent que la reconnaissance est l'un des facteurs qui apparaît comme un puissant déterminant de la satisfaction au travail. Autrement dit, l'absence de ce facteur au travail rend les gens mécontents, conduisant ainsi à l'insatisfaction.

### Accomplissement

Par rapport à l'accomplissement, les résultats de la question 3 indiquent que les deux groupes de répondants ont répondu de manière positive, ce qui démontre qu'ils aiment le travail. Cependant le goût du travail est ressenti plus fortement par les directeurs diplômés. C'est peut-être parce que la formation leur a permis de mieux jouer leur rôle en tant que directeur qu'ils apprécient mieux le travail.

Selon la théorie de Maslow, (1954), les besoins d'actualisation constituent le sommet de la satisfaction personnelle. Il s'agit du besoin d'accomplissement personnel, c'est-à-dire de la capacité d'exercer sa propre créativité au plan artistique, intellectuelle, politique ou technique.

McClelland, (1961), quant à lui, a réalisé que les personnes qui tentent de se fixer des objectifs difficiles ont une attitude positive face au risque. Il soutient que les personnes qui réussissent dans des situations difficiles sont fortement motivées.

Toujours selon McClelland, (1961), le besoin d'accomplissement peut être renforcé jusqu'à un certain point, par la formation ou le perfectionnement. Cela a été le cas aux Seychelles selon les résultats de cette étude car on constate que les directeurs diplômés aiment mieux le travail que les non diplômés.

### Responsabilités

En se référant à la question 4, il est clair que tous les répondants constatent qu'ils ont beaucoup de responsabilités. En fait, c'est la question à laquelle ils ont attribué le score le plus élevé. Cette réaction de la part des répondants s'explique ainsi:

Le directeur d'école primaire est avant tout le premier responsable de tout ce qui se passe dans son école. Aujourd'hui plus que jamais, il est confronté à une exigence de responsabilités qui émane du ministère de l'éducation, des élèves et du grand public et découle d'une insatisfaction générale vis-à-vis du processus éducatif.

Le rôle du directeur d'école primaire est incontestablement d'une importance considérable dans cette organisation très sensible. L'école ne se limite plus à la seule instruction, mais elle coopère de plus en plus avec d'autres secteurs de la communauté pour la préparation des jeunes à leur vie sociale, familiale et professionnelle.

L'introduction de nouveaux programmes liés à des réformes profondes implique l'adoption de nouvelles méthodes. La notion de "technologie éducative" s'impose peu à peu, avec une utilisation plus rationnelle des personnels, des ressources et des matériels.

Ainsi le directeur d'école primaire se voit comme un véritable "pivot" qui constitue un point d'entrée de toute action spécifique visant à l'amélioration de l'école en général. Les aspects de cette vie sont essentiellement mouvants, mobiles. Aujourd'hui, il faut "apprendre à apprendre", "apprendre à changer", "apprendre à être", apprendre à ne pas trop souffrir dans un contexte insécurisant. Selon Herzberg et Al, (1959), les gens sont motivés par la responsabilité inhérente à certaines tâches.

#### Avancement

En se référant à la question 5, on constate que les résultats indiquent que les répondants ont une perception négative quant à l'avancement au travail.



En comparant les moyennes, les directeurs diplômés sont moins satisfaits par rapport à cette question que les directeurs non diplômés. Mais comment expliquer ces différences d'opinions?

Cela peut être tout simplement parce que la formation les a rendus plus ambitieux. Ils perçoivent mieux les objectifs et l'inadéquation des moyens.

Les directeurs non formés n'ont pas cette prise de conscience, que seule, la formation peut donner. Donc ils ont tendance à être plus facilement satisfaits, car ils voient moins bien les difficultés et les écarts entre les objectifs et les moyens, entre les objectifs et les résultats.

Chaque employé a ses propres espoirs, ses propres priorités, ses propres exigences. Les moyens que l'école peut mettre en oeuvre pour concilier ces différences sont plutôt limités. De nombreux employés aspirent à un poste qui serait susceptible de mettre leur talent à l'épreuve tandis que d'autres ne se préoccupent pas spécialement de leur épanouissement professionnel. La grande majorité des employés accueille une promotion avec le désir de faire de son mieux.

Chaque directeur apporte à son travail une mosaïque unique de talents, de qualifications, d'expérience, d'habitudes, d'attitudes et de valeurs. L'âge de la personne est aussi important. Les gens d'un certain âge attachent une grande valeur à la sécurité et à l'appartenance tandis que les plus jeunes mettent l'accent sur la réalisation et l'avancement.

Dans la réalité seychelloise, la structure en place ne favorise pas la promotion et l'avancement des directeurs en exercice. En conséquence, les directeurs ayant participé au programme de formation ont le même statut que ceux qui n'ont pas reçu de formation.

Herzberg et Al, (1959), ont constaté que les facteurs qui affectent les attitudes peuvent se diviser en deux catégories distinctes, soient les facteurs intrinsèques (ou facteurs moteurs) et les facteurs extrinsèques (ou facteurs d'hygiène). La première (intrinsèque) décrit des situations où la personne travaille pour parvenir à des satisfactions inhérentes à la tâche. La deuxième (extrinsèque) regroupe les situations où le travail résulte de facteurs extérieurs à la tâche.

Herzberg et Al, (1959) soutiennent que l'effort fait par l'individu pour accomplir un travail dépend des valeurs et attentes qu'il possède à l'égard de son travail et des récompenses disponibles dans l'organisation. Par conséquent, on constate un effort supplémentaire et une meilleure performance à condition que l'individu perçoive la possibilité d'obtenir cette récompense à laquelle il associe une valeur subjective élevée.

Herzberg et Al, (1959), postulent que lorsque les gens expriment des sentiments désagréables, ceux-ci ne sont pas associés au travail lui-même, mais à des facteurs périphériques, soit les facteurs d'hygiène. Quand ces facteurs se détériorent et atteignent un niveau inférieur à ce qui est considéré acceptable par l'employé, l'insatisfaction au travail apparaît.

### Autonomie

En considérant la question 6, les résultats indiquent que les directeurs diplômés ont répondu de manière plus positive que les directeurs non-diplômés. Néanmoins, les deux groupes de répondants ont attribué un faible score à ladite question. En répondant ainsi, les directeurs veulent attirer l'attention sur le fait qu'ils manquent d'autonomie par rapport au travail qu'ils effectuent.

Pour expliquer cette situation, voyons ce qui se passe sur le plan pratique. Dans le contexte seychellois, la structure des établissements scolaires ne permet pas aux directeurs d'entamer des activités majeures sans l'approbation du ministère de l'éducation. Le fait que tout soit contrôlé par le ministère de l'éducation "bloque" les directeurs dans leur dynamique. Ils se voient dans l'obligation de consulter les autorités chaque fois qu'ils veulent faire ce qu'ils considèrent un pas en avant.

Les grandes lignes de la vie dans l'école sont déterminées par le ministère de l'éducation. Les directeurs sont rarement consultés à ce propos, ce qui fait que ces derniers, n'ont qu'à exécuter les ordres.

En ce qui concerne des problèmes particuliers à son école, là encore il faut consulter les autorités avant de prendre une décision. Une telle situation ne permet guère aux directeurs de se conduire en adultes autonomes.

Trop de liberté, notamment dans des situations où le travail n'est pas très structuré, peut être néfaste. Les gens sont si indépendants qu'ils se sentent abandonnés. Le contraire est également vrai. Les gens qui ne se sentent pas libres au travail se sentent paralysés.

Les besoins d'indépendance sont liés à la satisfaction au travail. L'employé aime se sentir responsable et aime pouvoir participer à la solution des problèmes et aux prises de décisions concernant son poste de travail. L'occasion d'assumer des responsabilités le fait parvenir à une certaine maturité qui le motive grandement pour sa tâche et pour son avenir dans l'organisation.

Selon Herzberg et Al, (1959) l'homme est un animal grégaire qui privilégie un équilibre entre l'indépendance, la dépendance, et l'interdépendance. Au lieu d'être programmé par d'autres, un groupe

de travail reçoit une unité entière et la possibilité de planifier à son gré la manière dont ce travail sera accompli. Lorsqu'elle est applicable, cette démarche présente de nombreux avantages notamment sur le plan social du travail.

## 2.2 Les facteurs d'hygiène

Cette partie de la recherche portera essentiellement sur l'analyse des données en fonction des facteurs d'hygiène selon la théorie de Herzberg.

### Supervision

Si l'on se réfère au tableau 2, à la page suivante, on constate qu'un faible score a été attribué aux questions 6 et 7, et ce au niveau des deux groupes de répondants. Cela indique que les directeurs ont un faible niveau de satisfaction par rapport à la supervision qu'ils reçoivent dans leur travail d'une part, et d'autre part, par rapport au support et aux conseils qu'ils reçoivent de leur supérieur. A noter que les directeurs non diplômés sont encore moins satisfaits que les directeurs diplômés.

En réalité, les directeurs ont généralement de bonnes relations avec les responsables du ministère de l'éducation, mais ils se sentent un peu seul sur le terrain.

Les écoles sont rarement visitées. Lorsque des visites sont effectuées c'est principalement pour que les responsables puissent se familiariser avec l'école et son entourage. Autrement, les responsables se rendent à l'école sur l'invitation des directeurs lors des activités telles que journée portes ouvertes, exposition artistique, présentation de certificat, etc.

Ce manque de supervision ressenti par les directeurs des écoles primaires provient dans une certaine mesure du système de l'éducation actuel. A part le personnel de la division des écoles, il n'y a pas d'inspecteurs qui pourraient travailler très étroitement avec les directeurs. Les responsables du ministère de l'éducation sont bien trop occupés pour apporter aide et support aux directeurs, malgré leur bonne volonté de voir progresser les écoles primaires.

#### Conditions de travail

Par rapport à la question 9, selon les moyennes, on constate que les répondants non diplômés se prononcent avec une moyenne de 2,5 alors que les diplômés se retrouvent avec une moyenne de 3. On peut dire alors que les directeurs diplômés ne sont ni satisfaits ni insatisfaits par rapport aux conditions de travail alors que les directeurs diplômés se prononcent passablement satisfaits.

A noter que l'environnement physique varie considérablement d'une école à l'autre. Ceci fait en sorte que les directeurs se trouvent dans des écoles dont les conditions sont bien différentes dépendant de la localité. Il est évident qu'au niveau des écoles dont les conditions de travail sont bonnes, les gens arrivent facilement à effectuer leurs tâches.

D'autre part, là où les conditions de travail sont moins bonnes, les gens arrivent difficilement à réaliser leur tâches. En d'autres mots, les conditions de travail influent sur la satisfaction des travailleurs. Toutefois, des conditions sécurisantes comme la protection contre les accidents de travail, la cohérence et l'appui des supérieurs et la confiance accordée aux travailleurs motivent les employés, et satisfont certains de leurs besoins.

### Rémunération

Au niveau de la rémunération, il semble que les répondants ne montrent pas une grande appréciation par rapport au salaire qu'ils reçoivent en fonction du travail qu'ils réalisent. En fait ils se situent juste au dessus de la moyenne mais les répondants non diplômés se prononcent moins satisfaits que ceux qui sont diplômés.

Dans la réalité seychelloise, la rémunération d'un directeur d'école est relative à sa formation et à ses expériences en éducation. En plus une allocation de responsabilité est attribuée en fonction des effectifs.

Tout le monde ou presque est, à un degré ou à un autre, motivé par l'argent. Gagner de l'argent par son action est en effet une importante motivation de réalisation, qui joue un rôle dans beaucoup de métiers et d'activités professionnelles, (Decker, 1989, p.48). Dans ces conditions, la rémunération est l'un des moyens dont dispose le service des ressources humaines pour améliorer le rendement du personnel, sa motivation et sa satisfaction au travail.

La théorie de la motivation de Taylor, (1947), repose sur l'hypothèse que la rémunération est le facteur de motivation fondamental de l'employé. Selon cette théorie, les récompenses monétaires sont directement liées au rendement de l'individu et plus le salaire est élevé, plus l'employé produira. A l'époque de Taylor, (1947), la situation économique des travailleurs les obligeait à limiter leurs ambitions à l'aspect monétaire. Encore aujourd'hui, certaines entreprises croient qu'il suffit de bien payer les travailleurs et de leur offrir de bons avantages sociaux pour les motiver et les satisfaire. Cependant, nous savons maintenant que le salaire et les conditions de travail ne représentent qu'un aspect du monde fort complexe de la motivation. (Turgeon, 1985, p.346).

Herzberg et Al, (1959), avancent que les incitatifs financiers sont un des moyens de motivation. Selon eux, ceci représente non seulement plus d'argent, mais surtout une évaluation du travailleur par rapport aux autres, une mise en relief de son rendement relativement à la moyenne de ses pairs.

Selon Maslow, (1954), les besoins physiologiques sont les plus fondamentaux de tous les besoins. Appliqués au monde du travail, ils signifient le besoin d'un bon salaire. Les sommes ainsi gagnées par les travailleurs leur permettent de vivre agréablement. Une fois ses besoins satisfaits, seul le désir de satisfaire un besoin supérieur à celui-ci pourra entretenir leur motivation.

Selon les conditions socio-économiques, le besoin d'autonomie, la compétence, et le désir d'une satisfaction intrinsèque au travail même, l'argent peut être considéré comme un outil très efficace pour satisfaire un grand nombre de besoin. Par conséquent, il sera perçu comme un facteur de motivation très important. (Turgeon,1985,p.357).

Lorsque la rémunération est adéquate, les employés sont susceptibles d'être satisfaits et d'avoir des attitudes positives à l'égard des objectifs de l'organisation. Cependant lorsque le personnel considère que sa rémunération est inadéquate, son rendement, sa motivation et sa satisfaction peuvent décroître radicalement. (Werther, Davis, Lee-Gosselin, 1985).

### Vie personnelle

Le fait que le score attribué à la question 11 se place au dessus de la moyenne chez les deux groupes de répondants indique que dans une certaine mesure, leur vie privée est influencée par le travail. Néanmoins la moyenne la plus élevée revient aux répondants non formés.

Il importe de mentionner que tous les directeurs en poste ou presque sont responsables d'une famille. Compte tenu des responsabilités d'un directeur, il est évident qu'ils ne peuvent pas tout faire au cours de la journée. En conséquence, ils dédient quelques temps au travail de l'école, même à la maison. Quelques-uns préfèrent se rendre à l'école très tôt le matin, ou encore, ils travaillent après les heures de classe. Quoi qu'il en soit, les directeurs consacrent des heures supplémentaires au travail.

#### Politiques administratives

Par rapport à la question 12, le degré de satisfaction ressenti par les directeurs diplômés ainsi que les non diplômés atteint pratiquement le même niveau soit 2,5. Dans la mesure où les directeurs ne peuvent pas se prononcer sur les politiques et pratiques administratives du ministère de l'éducation, par manque de connaissance, ils se placent au niveau de la moyenne. Autrement dit ils se considèrent "neutre" (ni satisfaits ni insatisfaits).

#### Relations interpersonnelles

Les résultats de cette étude indiquent que les répondants sont généralement satisfaits au niveau des relations interpersonnelles. Cela est démontré par les moyennes assez élevées par rapport à la question 13. A noter cependant que les directeurs non diplômés se sentent un peu plus satisfaits que les directeurs diplômés. Sans doute, à travers leurs expériences en administration scolaire, les directeurs non diplômés ont reconnu l'importance de développer un intérêt élevé pour l'élément humain. Les directeurs diplômés pour leur part se sentent moins satisfaits compte tenu de ce que la formation leur a apporté par rapport aux relations interpersonnelles.



Selon McClelland, (1961), certaines personnes ressentent un profond désir d'être aimé, d'entretenir des relations positives avec leur entourage. C'est le besoin d'affiliation. Selon lui, les personnes qui sentent fortement ce besoin sont à l'aise pour intervenir dans les conflits, elles sont amicales et plus facilement portées à l'empathie.

Quant à Maslow, (1954), il précise que le besoin d'être accepté à l'intérieur du groupe de travail est profondément ressenti par la plupart des employés. Selon lui, l'attrait du groupe peut dépasser celui d'une augmentation de salaire.

#### Sécurité d'emploi

Comme l'indique les moyennes rapportées par la question 14, les répondants se prononcent par un faible score lorsqu'ils considèrent leur sécurité par rapport à ce que le ministère leur offre pour l'avenir. A remarquer que les répondants non diplômés se sentent encore moins satisfaits que les directeurs diplômés.

Ces sentiments sont peut être dû au fait que dans le contexte seychellois, les mutations des directeurs des écoles primaires sont très fréquentes. Un directeur peut être transféré dans une autre école au début de l'année qu'il le veuille ou pas. Il ne faut pas oublier aussi les promotions et les démotions. Dans ces conditions, les directeurs se sentent mal à l'aise, surtout à la fin de l'année scolaire. La question de ce qui pourrait leur arriver est peut-être troublante chez quelques-uns.

Selon Maslow, (1954), les besoins de sécurité répondent à la nécessité de se protéger contre les dangers physiques ou psychologiques, comme par exemple, la sécurité de l'emploi. Selon lui, l'insécurité ne peut être la base d'une motivation profonde et prolongée.

### 2.3. Résumé de l'interprétation des données

En général, les résultats de cette étude démontrent que le degré de satisfaction ressenti par les répondants varie selon les différents facteurs en termes moteurs ou hygiéniques. Le résumé se présente ainsi:

- Tous les répondants considèrent leur travail comme un défi.
- Ils ont un niveau de satisfaction assez faible quant à la reconnaissance.
- Ils ont un niveau de satisfaction élevé par rapport à l'accomplissement.
- Les directeurs reconnaissent qu'ils ont beaucoup de responsabilité dans le travail qu'ils font.
- Ils ont une perception différente par rapport à l'avancement, l'autonomie et la supervision, les directeurs diplômés étant plus satisfaits que les non diplômés.
- Ils se disent moyennement satisfaits quant aux conditions de travail.
- Ils ne montrent pas une grande appréciation par rapport à la rémunération.
- Ils constatent que leur vie privée est influencée dans une certaine mesure par le travail.
- Tous les répondants sont moyennement satisfaits par rapport aux politiques administratives.

- Ils ont manifesté une perception positive par rapport aux relations interpersonnelles.
- Enfin, les répondants sont peu satisfaits quant à la sécurité de l'emploi.

Comme le mentionne Herzberg, (1971), l'individu réagit à certains facteurs en terme d'insatisfaction ou de motivation. Il désire retrouver dans son travail les moyens de satisfaire ses besoins et attend de l'organisation qu'elle mette en place les éléments nécessaires à la réalisation de ses objectifs.

Au cours de ce chapitre, l'auteure a tenté d'interpréter les résultats en fonction des données recueillies auprès des directeurs. La partie suivante portera sur une discussion dans le but de mieux situer la position de ces derniers.

### 3. Discussion des résultats

Suite à l'analyse des données et l'interprétation des résultats, il en ressort que les directeurs qui ont suivi le programme de formation ont tendance à répondre aux questions de manière plus positive à la majorité des éléments de la théorie de Herzberg (1959), que ne le font les directeurs non diplômés sans toutefois y découvrir une différence significative.

Les points forts considérés par les deux groupes de répondants sont: le défi du travail, l'accomplissement, la responsabilité, et les relations interpersonnelles alors que les points faibles se composent de l'appréciation, l'avancement, l'autonomie, la supervision, les conditions de travail, le salaire, la vie privée, les politiques administratives et la sécurité de l'emploi.

En faisant un examen des différents aspects relatifs au travail ayant trait à la motivation et à la satisfaction de l'individu, il importe de noter les points suivants:

Un premier degré de difficulté se pose pour le directeur face à la multiplicité des rôles particuliers dont l'environnement le force à exercer. Cet environnement lui-même évolue avec la société; il change, se modifie, bouge avec les valeurs, les coutumes, les comportements et les attitudes.

Composer avec une telle dynamique n'est pas de nature à assurer le directeur, dans l'examen de la relation entre son rôle et la satisfaction ou les exigences du milieu. Il se remet souvent en question, mais n'a pas toujours les réponses qui conviennent. Le défi quotidien du directeur d'école consiste à diriger les ressources humaines en vue de l'excellence de l'éducation.

La direction des ressources humaines est une tâche difficile et complexe en raison du caractère incertain, imprévisible et unique des comportements humains. Les besoins, les attentes, les attitudes, les motivations, en somme tout ce qui compose la personnalité des individus, constituent autant d'embûches à la direction. L'être humain est d'autant plus difficile à diriger que sa personnalité est riche et exprimée de plusieurs façons.

Le comportement des gens dans une école est considérablement influencé par un ensemble de forces qui agissent en eux (McGregor, 1969, p.55). Ce comportement repose sur leur passé, leur expérience, leurs connaissances, leur système de valeurs, leur sentiment de sécurité, leurs attitudes, leurs croyances et leur perception. Argyris, (1953), dans ses études sur la dimension humaine de l'entreprise, révèle que l'adulte entre vraiment dans le monde du travail avec un grand désir d'être lui-même, de pouvoir exprimer sa

personnalité et d'être un agent actif de l'entreprise. Selon lui, le grand nombre d'organisations modernes met l'ouvrier dans un état de dépendance au lieu de faire appel à son initiative. L'ouvrier mature recherche le développement de sa personnalité, la satisfaction de ses besoins personnels, souvent fort opposés à ceux de l'organisation.

Selon l'approche psycho-sociologique des organisations, il existe deux types de comportement, soit celui de l'entreprise soit celui de ses membres. Tous les deux sont conflictuels, car chacun comporte des buts différents: l'individu vise d'abord et avant tout à satisfaire ses besoins personnels de vie, tandis que l'organisation a des objectifs d'efficience, impliquant une série de règles, qui contraignent la liberté des membres. Il y a donc incompatibilité entre les besoins de l'individu et les exigences de l'organisation. (Laurin et Jomphe, 1990).

Le climat organisationnel détermine la façon dont un individu perçoit son travail, son rendement, sa productivité etc. Plusieurs variables, telles que la taille et la dimension d'une organisation, de même que les règlements et les politiques qu'elle a adoptés, sont susceptibles d'influencer la perception du climat. Le climat agit comme un cadre d'analyse à partir duquel les employés interprètent les exigences de leur organisation et les comportements qu'ils doivent adopter.

Suite à cette réflexion et en tenant compte des résultats de cette étude, il semble que l'individu qui suit un programme de formation devrait bénéficier, dans la mesure où l'économie le permet, non seulement de récompenses extérieures, associées par exemple à une augmentation de salaire, mais surtout de récompenses intrinsèques, c'est-à-dire un renouvellement de sa pensée pour affronter les nouveaux défis. Cela permettra d'augmenter ses responsabilités pour assurer l'amélioration de son organisation et réaliser un travail significatif.

Est-ce que la formation dispensé doit être révisée pour favoriser l'atteinte de meilleurs résultats en regard de la satisfaction au travail? Il faut insister sur l'appui que les autorités gouvernementales doivent accorder à cette formation. Cet appui peut prendre plusieurs formes: encouragement à l'utilisation de nouveaux comportements, mise en valeur des concepts véhiculés au sein du programme, intégration dans la gestion quotidienne des habiletés reliées au programme. Cet appui de la part des autorités constitue un prolongement de la démarche de formation qui est entreprise.

Lorsque les autorités valorisent les participants relativement à leurs nouvelles habiletés associées au contenu du programme, elles indiquent une norme à atteindre au sein de l'équipe et elles commencent à modifier la culture organisationnelle. La formation devra porter une attention toute spéciale à un meilleur encadrement des personnes en autorité immédiate sur les participants inscrits à un programme de formation.

Les participants doivent être en mesure de pratiquer en milieu de travail toute nouvelle habileté apprise en relation avec le contenu de la formation. Le climat de confiance dans lequel se développe le programme de formation devrait mettre à profit l'équipe à laquelle appartient chacun des participants. Chacun devrait rendre compte à l'équipe de ses expériences dans son milieu de travail, tenir compte de leur feed-back et recevoir de l'aide de quelques-uns.

La pression des collègues de travail à utiliser tel comportement est un des éléments déterminant pour qu'il se conforme aux normes du groupe. "Seuls les solitaires et les personnalités exceptionnellement fortes sont capables d'y échapper" (Clermmer et McNeil, 1990, p.313). Au sein de la formation, il faudra mettre l'accent sur l'importance de l'équipe informelle, non seulement pour partager les connaissances mais aussi pour s'engager devant les membres de l'équipe à vivre de nouveaux comportements au sein de l'organisation.

Les recherches en sciences du comportement démontrent que lorsque les employés ont l'opportunité de se réaliser en fonction de leurs aspirations, leurs récriminations en ce qui a trait au travail diminuent; ils acceptent volontiers le défi et les responsabilités. Les résultats se manifestent par un changement de valeurs, d'indépendance vers l'interdépendance, de compétition à la coopération, d'un état de stress et d'anxiété à l'expression de joie de vivre. (Laurin et Jomphe, 1990).

Ce chapitre a présenté dans un premier temps l'analyse des données recueillies par l'entremise des questionnaires. Dans un deuxième temps il a été question d'interpréter les résultats. Pour ce faire, les questions ont été groupées selon les facteurs moteurs et les facteurs d'hygiène d'après la théorie de Herzberg.

Ensuite, les résultats ont été interprétés selon ces facteurs de motivation en regardant, d'une part, la pratique, et d'autre part, la théorie. Ceci a donné lieu à la comparaison des résultats obtenus avec ceux de certains auteurs qui ont traité les théories de la motivation au travail. Enfin les résultats ont fait l'objet d'une discussion générale.

Au terme de cette recherche, il convient de faire le résumé de tout le travail réalisé jusqu'ici ainsi que de présenter les conclusions qui s'imposent.

## CHAPITRE V

### RESUME ET CONCLUSIONS

La présente recherche avait pour but d'analyser l'impact d'un programme de formation sur la satisfaction au travail des directeurs d'écoles primaires qui ont suivi le programme de formation à distance par rapport à ceux qui ne l'ont pas suivi. Cette recherche comprend cinq chapîtres, dont le premier porte sur la situation et l'identification du problème qui a suscité l'intérêt de cette étude.

Afin d'assurer l'atteinte des objectifs de la société, le gouvernement seychellois étant conscient que l'éducation est un facteur significatif dans le développement national, a mis en place plusieurs réformes à compter de 1978. Les directeurs d'écoles primaires se trouvent confrontés à de nouvelles obligations administratives. Il va sans dire que dans ces conditions, la nécessité de formation s'impose.

Ainsi sous les auspices de l'Université du Québec à Trois Rivières, d'avril 1986 à août 1989, a été diffusé aux Seychelles, conjointement avec le ministère de l'éducation, un programme universitaire officiellement reconnu en administration scolaire à l'intention des directeurs d'écoles primaires en poste.

Le programme a permis de vivre une approche intégrée de gestion scolaire et de développer des habiletés de gestion reliées au management de l'éducation. Ce premier chapître comprend également l'importance ainsi que les objectifs et l'hypothèse de cette étude.



Le deuxième chapitre a permis d'entreprendre une revue exhaustive de la littérature au niveau des théories portant sur la motivation et la satisfaction au travail. L'examen des théories de la motivation au travail a engendré l'établissement d'une distinction entre les théories traitant du "contenu" de la motivation et les théories portant sur le "processus" de la motivation de l'homme au travail.

Alors que les premières théories ont permis d'identifier certains facteurs associés à la satisfaction et à la non satisfaction au travail, les secondes ont tenté d'expliquer et de décrire les façons dont ces facteurs influencent la motivation et la performance au travail.

Parmi les théories les plus représentatives des théories du "contenu" de la motivation de l'homme au travail figurent celles de Maslow, (1954), de Herzberg, (1959), d'Alderfer, (1972) et de McClelland, (1976).

La théorie de la hiérarchie des besoins de Maslow, (1954), repose sur l'hypothèse que les employés sont motivés par une série de besoins hiérarchisés, en commençant par les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins sociaux, les besoins d'estime et enfin les besoins de réalisation. Selon Maslow, toute personne est motivée à satisfaire les besoins primaires en premier lieu et ne cherchera des besoins supérieurs que lorsque les premiers seront satisfaits à un degré raisonnable.

Pour sa part, la théorie de Herzberg, (1959), établit en premier lieu que le contraire de l'insatisfaction n'est pas la satisfaction, mais la non satisfaction. A partir d'un tel postulat, Herzberg cerne deux catégories de facteurs qui contribuent soit à rendre les individus non satisfaits, soit à les rendre satisfaits.

La première, les facteurs d'hygiène, concerne l'environnement du travail et comprend les relations interpersonnelles, la supervision reçue, les politiques de l'organisation, la sécurité, les conditions de travail et les conditions salariales. La deuxième catégorie, les facteurs moteurs, comprend les éléments qui sont reliés à la tâche : la reconnaissance, la croissance, la réalisation, le travail lui-même et les responsabilités. La présence des facteurs d'hygiène est très importante si l'on veut que les facteurs de motivation jouent pleinement leur rôle.

Quant à Alderfer, (1972), il a tenté de reformuler le théorie de Maslow selon un ensemble de trois besoins de base, soient: les besoins d'existence, les besoins de relation et les besoins de croissance. Ces besoins ne sont pas ordonnés hiérarchiquement, les besoins d'existence étant les plus concrets et les besoins de développement les moins concrets. Ils peuvent, au contraire, exister et motiver simultanément.

A l'instar de Maslow, McClelland, (1976), a voulu identifier les différents besoins de l'homme qui détermine sa motivation; il en a répertorié trois principaux: les besoins d'accomplissement, de pouvoir et d'affiliation. Il soutient que la motivation des individus est grande dans les situations permettant de satisfaire le besoin qu'ils ressentent le plus fortement.

Les travaux les plus apparentés aux théories dites "processus" de la motivation sont ceux de Vroom, (1964), de Adams, (1965), de Porter et Lawler, (1968), et de Chung, (1977).

La théorie des attentes de Vroom, (1964), soutient que la motivation est suscitée par la préférence et les attentes d'un individu. Selon cette théorie, la motivation au travail est déterminée par trois facteurs :

- l'estimation que l'employé fait la probabilité que ses efforts influencent le rendement.
- l'estimation qu'il fait que ses efforts entraîneront une rétribution.
- l'attrait que présente pour lui cette rétribution.

Ces facteurs sont désignés sous les noms d'attente, d'utilité et de valence. En d'autres termes, si une personne désire fortement quelque chose et que la façon de l'obtenir est claire et à sa portée, elle prendra les moyens pour obtenir ce qu'elle veut.

Selon les théories de Maslow et de Herzberg, il faut offrir à l'individu une situation dans laquelle il pourra se sentir motivé. Vroom suggère plutôt que toutes les situations, tous les éléments intrinsèques ou extrinsèques d'une tâche sont des facteurs de motivation s'ils peuvent apporter ce que l'individu désire.

La théorie de Adams, (1965), est fondée sur la prétention que les êtres humains sont motivés par la recherche de l'équité. En d'autres mots, dans le travail, ils recherchent l'équilibre entre le travail fourni et le bienfait retiré. Si le travail est trop exigeant pour le bienfait retiré, ils sont peu motivés.

Porter et Lawler, (1968), sont allés plus loin que leurs prédécesseurs dans l'identification des variables de la motivation et surtout dans leur interrelation. Leur théorie basée sur le résultat escompté se résume ainsi:

- L'effort dépend de la valeur des récompenses, de la perception de l'effort requis accompagnés de la probabilité de récompense.

- La performance ou le rendement d'un individu dépend de l'effort qu'il fournit, mais aussi de son habileté dans la réalisation d'une tâche et de sa perception de son propre rôle.
- La performance de l'individu peut conduire à la satisfaction si effectivement, il reçoit des récompenses intrinsèques et extrinsèques.

Le troisième chapitre de cette étude donne une explication sur la méthodologie qui a permis de répondre adéquatement aux questions de recherche. La méthode privilégiée pour la cueillette des données est basée sur l'approche de l'enquête.

Ainsi l'instrument de mesure a été développé après un recensement des écrits sur des études effectuées notamment par Herzberg et Al, (1959), d'une part, et d'autre part, en se référant au Job Diagnostic Survey, (JDS), un instrument conçu par Hackman et Oldham, (1980).

Une fois le questionnaire élaboré, un prétest a été réalisé afin d'en valider le contenu et la compréhension. Après avoir apporté les modifications nécessaires, la version finale du questionnaire a été élaborée. L'instrument de mesure se composait de quatorze questions. Toutes ces questions étaient associées, d'une part aux facteurs moteurs, et d'autre part aux facteurs d'hygiène selon la théorie de Herzberg. Tous les directeurs d'écoles primaires en poste ont été invités à participer à la cueillette des données, soit une population de 26 gestionnaires scolaires.

Suite à une réponse positive à une requête auprès du directeur général de l'administration de l'éducation, les questionnaires ont été administrés au niveau des écoles primaires.

Il y a eu 14 répondants qui ont retourné le questionnaire soit 56% de la population cible. L'utilisation de ce questionnaire a permis de recueillir des données permettant de savoir la perception des directeurs face au travail qu'ils effectuent ainsi que leur degré de satisfaction.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus par le traitement statistique des données selon la variable formation professionnelle. L'analyse des résultats révèle que la perception des répondants au niveau du degré de satisfaction par rapport au travail qu'ils effectuent diffère selon les différentes questions posées,

Toutefois, on constate que les directeurs diplômés ont tendance à être plus satisfaits que les directeurs non diplômés selon le score attribué pour chaque question. Cependant l'écart entre les moyennes chez les deux groupes n'est pas considérable, indiquant ainsi qu'il n'existe pas de différence significative. Il semble donc que les résultats analysés accepte l'hypothèse de cette étude.

A partir de l'analyse des données, une interprétation des résultats a été tentée. Ce qui révèle que le degré de satisfaction ressenti par les répondants varie selon les différents facteurs moteurs ou facteurs d'hygiène.

Ainsi on constate que les directeurs sont en général passablement satisfaits de certains facteurs tels le travail lui-même, l'accomplissement, les responsabilités, et les relations interpersonnelles.

Par ailleurs ils sont moins satisfaits quant aux facteurs tels la reconnaissance, l'autonomie, la supervision, condition de travail, le salaire et la sécurité d'emploi.

Les résultats découlant de cette recherche peuvent être interprétés selon les hypothèses suivantes:

- Bien que cette formation ait sans aucun doute, influencé le développement personnel des directeurs qui l'ont suivi et bien qu'ils aient été ainsi mieux équipés à effectuer leurs tâches, les diplômés peuvent difficilement appliquer les connaissances dans la pratique dans le contexte dans lequel ils travaillent. Cela veut dire donc qu'il s'est produit un changement au niveau des ressources humaines sans pour autant qu'il se soit produit un impact sur le système proprement dit qui en effet, est resté le même.
- Tous les répondants reconnaissent qu'ils ont beaucoup de responsabilités. Pour les directeurs diplômés cela peut être interprété comme un découragement devant l'insuffisance des moyens financiers, matériels et humains qui leur sont accordés.
- Le fait que le salaire des diplômés n'a pas été amélioré suite à la formation les a rendus mécontents. Pourtant, la rémunération était une des conditions avancée lors du lancement du programme.

A noter que les incitatifs financiers facilitent la satisfaction de nombreux besoins. Un salaire plus élevé permet de grimper l'échelle sociale et de bénéficier d'un certain prestige.

- Dans le contexte seychellois, il semble que le diplôme obtenu par les directeurs suite à cette formation ne jouit pas de sa juste valeur. En d'autres mots, il n'a pas l'équivalence qu'il vaut. Cette disparité influe sur la

rémunération des diplômés qui souvent deviennent frustrés vu le fait que ce diplôme ne leur apporte rien sur le plan financier. Ainsi la décision des responsables du ministère de l'éducation est remise en question.

- Le fait que le degré de satisfaction ressenti par les directeurs formés ne soient pas significativement plus élevé que celui des directeurs non diplômés repose sur l'assomption que le système en place n'encourage pas un tel développement.

La démarche adoptée pour cette recherche mène à certains constats qu'il semble possible de classifier selon trois types, soient théorique, pratique et de recherche. Ces implications sont exposées dans les lignes qui suivent.

#### Implications au niveau de la théorie

L'élaboration de ce mémoire a permis de faire une revue de la littérature au niveau du développement organisationnel, de la formation et du perfectionnement des ressources humaines ainsi que la motivation et la satisfaction au travail. Ceci a donné lieu, en particulier, à la présentation de divers concepts de même qu'à la comparaison de plusieurs théories et travaux de recherche traitant la motivation et la satisfaction au travail soit dans un contexte général, soit dans un domaine spécifique de l'administration scolaire. En fin de compte, une nette relation a été établie entre lesdits concepts.

La prise en considération de ces divers concepts ne peut que contribuer à enrichir les connaissances des gestionnaires scolaires et leur permettre d'approfondir divers aspects relatifs au phénomène de la motivation et de la satisfaction au travail.

Outre cette source appréciable d'information, la présente recherche a également permis de remarquer que dans l'ensemble, les conclusions auxquelles Herzberg et Maslow sont arrivés dans leurs études, valent autant pour les travailleurs de l'entreprise que pour les directeurs d'école.

En fait, il ressort de l'examen des travaux relatifs à l'application de ces théories dans le domaine de la gestion scolaire que les supérieurs, afin de s'assurer de la motivation des directeurs au travail, doivent faciliter par divers moyens la satisfaction de leurs besoins d'estime de soi et de réalisation de soi.

Autrement dit, il importe de favoriser l'enrichissement de la tâche des directeurs d'écoles en capitalisant sur des facteurs tels que l'avancement, la reconnaissance, la responsabilité, la croissance professionnelle et le travail lui-même.

L'ampleur de la satisfaction dépendra en grande partie des conditions qui caractérisent son entourage. Cette recherche au niveau de la théorie transposera ce concept de motivation et de satisfaction qui amènera les gestionnaires scolaires à cerner ces éléments de motivation dans le vrai sens du mot.

#### Implications au niveau pratique

Chargés de coordonner les différentes classes de l'école, attachés à donner aux instituteurs débutants la formation professionnelle qui parfois leur manque, préoccupés d'entretenir d'étroites relations avec les familles et avec les collectivités locales, conseillers très écoutés dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, les directeurs d'écoles s'imposent comme de véritables chefs d'établissement et comme indispensables rouages de la vie nationale.



A cette fonction qui n'est plus celle d'enseignant, mais qui l'englobe et la déborde, le directeur d'école doit apporter ses qualités propres: le sens de l'organisation et le goût des responsabilités. La qualification et la motivation du directeur d'école sont les dimensions qui requièrent aujourd'hui le plus d'attention parce qu'elles sont les pôles intégrateurs de tous les autres et les déterminants de l'efficacité de l'action éducative.

Pour qu'il y ait rendement dans le travail, il est indispensable que le directeur d'école soit satisfait pleinement de ses tâches. Ayant découvert les causes ou les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction, le sujet sera en mesure de se diagnostiquer lui-même et d'attirer l'attention des autorités concernées afin que celles-ci puissent être en mesure d'établir une politique qui pourra induire chez ces responsables ce sentiment de motivation et de satisfaction.

Cette recherche devrait permettre aux personnes concernées de créer les conditions nécessaires pour l'amélioration du système en place afin qu'il y ait un meilleur rendement de la part des directeurs d'écoles primaires et en même temps afin que ces derniers aient davantage de satisfaction et soient donc plus motivés.

#### Implications au niveau de la recherche

Il semble, de plus, que les résultats de cette recherche puissent servir de point de départ à d'autres travaux portant sur la motivation et la satisfaction au travail. En effet, les résultats obtenus paraissent très intéressants dans la mesure où ils donnent lieu à un travail plus poussé dans ce domaine. Il serait un atout de faire maintenant une étude au niveau des enseignants travaillant avec les directeurs d'écoles qui ont participé à cette étude, dans le but de déterminer leur degré de satisfaction.

Une telle étude permettrait de faire une comparaison entre le degré de satisfaction des enseignants par rapport aux directeurs d'écoles et l'impact sur le rendement en général dans les deux cas.

Elle permettrait de déterminer également si les enseignants travaillant avec les directeurs diplômés sont plus motivés que ceux travaillant avec les directeurs non diplômés.

De même, une étude pourrait être effectuée afin d'identifier les comportements par lesquels le directeur d'école peut le plus efficacement motiver les enseignants au travail.

A cet effet, il apparaît que les théories de l'attente de la motivation peuvent constituer un outil de recherche intéressant en ce qui concerne l'identification des facteurs individuels et environnementaux permettant d'expliquer et d'influencer la motivation au travail.

En ce sens, il semble que l'application de ces théories dans le domaine de la gestion scolaire puisse faciliter, chez les directeurs d'école, l'adoption d'une approche situationnelle en regard de la motivation des enseignants au travail.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAMS, J.S. 1965, Inequity in Social Exchange, New York Academic Press.

ALDERFER, C.P. 1972. Existence, Relatedness and Growth: Human Needs in Organizational Settings, New York: Free Press.

ARGYRIS, C. 1953. Personality and Organization, Harper and Row Publishers.

BELANGER, L.; PETIT A.; BERGERON J.L, 1983. Gestion des Ressources Humaines, une approche globale et intégrée, Gaetan Morin Editeur Itée.

BERGERON, P.G. 1983. La Gestion Moderne, théorie et cas, Gaetan Morin éditeur Itée.

BERGMAN, A.; ROJOT, J. 1989, Comportement et organisation, Vuibert, Paris.

CAMPBELL, J.P.; PRITCHARD, R.D. 1976. Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology, Handbook of Industrial and Organizational Psychology, (p.63-130). Ed.M. Dunette, Chicago, Rand McNally Pub. Co.

CAMPBELL, J.P.; DUNNETTE, M.D.; LAWLER, E.E.; WEICK, K. 1970. Managerial Behaviour, Performance and Effectiveness, McGraw-Hill, New York.

CARROLL, S.; RIZZO, J.; TOSI, H. 1986, Managing Organizational Behaviour, Pitman Publishing Inc.

CHUNG, K.H. 1977, Motivational Theories and Practices, Columbus, Arid Inc.

CLERMER, J.; MCNEIL, A, (1990) La stratégie V.I.P, Saint-Laurent: Editions du Trécaré.

DECKER, J.F. 1989. Réussir son développement personnel, Les Editions d'Organisations, Paris.

GELINIER. P, 1968, Direction participative par objectifs, Paris, Hommes et Techniques.

HACKMAN, J.R.; OLDFHAM,G.R. 1974. The Job Diagnostic Survey, Technical Report no 4, Dept of Administrative Sciences, Yale University, USA.

HELLRIEGEL. D, et STOCUM. J.W jr, 1974, Management: a contingency approach, Don Mills Ontario , Addison-Wesley Pub.Co.

HENEMAM, H.G. et Al, 1980, Personnal/Human Ressources Management, Homewood Illinois: Irwin.

HERZBERG, F, MAUSNER B, SYNDERMAN B, 1959. The Motivation to Work, New York, Wiley.

HERZBERG, F. 1971, Le travail et la nature de l'homme, Entreprise moderne d'Edition, Paris.

HOLDAWAY, E.A. 1974, Facets and overall satisfaction to teachers, Educational Administration quarterly, Vol 14, no 1, p. 30-47.

HOPKINS, A.H. 1983, Work and job satisfaction in the public sector, Totowa, N.J.:Rowman & Allanheld.

KAST. F, et ROSENZWIEG. J. E, 1974, Organization and Management: a system approach, New York, McGraw Hill.

KOONTZ. H, O'DONNELL. 1980, Management: principes et méthodes de gestion, McGraw Hill, Montréal.

LAURIN, P.; JOMPHE G. 1990. Les Aspects Humains de l'Organisation Scolaire, ADS-1005, Unité de Formation à Distance, Université du Quebec à Trois Rivières, Canada.

LAURIN, P.; JOMPHE, G. 1991, Administration du Personnel Scolaire, ADS- 1009, Unité de Formation à Distance, Université du Quebec à Trois Rivières, Canada.

LAURIN, P.; JOMPHE, G. 1989. Développer nos ressources humaines en éducation, une réponse Seychelloise, Equipement d'impression: Micro-Contact inc, Trois Rivières, P.Q. Canada.

LAWLER, E.E. 1973, Motivation in work organizations, Monterey, CA: Brooks - Cole.

LUTHANS. F, 1977, Organizational Behaviour Modification, Glenview, Illinois Scott Foresman.

MASLOW, A.1954. Motivation and Personality, New York, Harper and Row.

McCLELLAND. D, 1961, The achieving society, The Free Press, New York.

McCLELLAND, D.; DURHAM, D.C. 1976. Power is the Great Motivator, Harward Business Rewiew, March, p. 100-110.

MCGREGOR. D, 1976, The professional manager, McGraw Hill, New York.

MCGREGOR. D, 1969, La dimension humaine de l'entreprise, Edition Gauthier-Villars, Paris

MONDY, R.W.; SHARPLIN, A.; PREMEAUX S. R. 1989. Management and Organizational Behaviour, A division of Simon and Schuster Inc.

PAQUIN, M. 1986. L'Organisation du Travail, Agence d'Arc inc.

PORTER, L.; LAWLER, E. 1968. Managerial Attitudes and Performance. Homewood Ill:Irwin.

SERGIOVANNI, T.J, 1969, Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers, in F.D.I. Carver et T.J. Sergiovanni: Organizations and human behaviour: focus on schools, New York: McGraw-Hill, p. 249-260.

SIMON. P, et LAROSE. R, 1975, La gestion des organisations : Thème 11, Montréal: Université du Québec à Montréal.

TAYLOR. F.W, 1947, Scientific Management, New York, Harper & Bros.

TURGEON, B. 1985. La Pratique du Management, McGraw-Hill.

VATIER, R. 1960. Développement de l'entreprise et promotions des hommes, Paris, Entreprise moderne d'édition.

VROOM, v. 1964. Work and Motivation, New York, Wiley.

WERTHER, B.; DAVIS, K.; LEE-GOSSELIN, H. 1985. La Gestion des Ressources Humaines, McGRAW-HILL, Editeurs.

WICKSTROM. R.A, 1973, Sources of teacher job satisfaction, The canadian administrator, vol 13, no 1, p. 1-5.

## ANNEXES



ANNEXE 1

## LE SYSTEME EDUCATIF AUX SEYCHELLES

Avant de présenter le système éducatif en place aux Seychelles, ces quelques rappels historiques et politiques permettront de comprendre les raisons qui ont motivé la réforme éducative.

L'arrivée au pouvoir du Gouvernement actuel en 1977 représente une nouvelle étape dans la vie des Seychelles, surtout en ce qui concerne son désir de s'assurer dans la cadre d'un grand projet socialiste, démocratique et égalitaire, ou l'éducation est considérée comme "la priorité des priorités".

Au moment de la libération, il existait deux systèmes éducatifs qui sont les suivants:

1. Un enseignement de qualité assumé par deux établissements privés ou "Grammar Schools" à chacune desquelles était annexée une école primaire, qui en fait, préparait directement à l'entrée au secondaire. La scolarité dans ces écoles étant payante, était plutôt réservée à ceux qui avait les moyens d'offrir une éducation solide à leurs enfants avec la possibilité de faire des études à l'étranger et de récupérer, à leur retour au pays, un poste important.
2. La majorité des élèves seychellois les moins favorisés fréquentaient les écoles primaires dites "paroisse", prolongées par les "Junior Secondary Schools". Ces écoles étaient peu équipées et la qualité de l'enseignement entraînait de nombreux échecs scolaires.

Bien qu'un certain nombre de bourses aient été accordées chaque année aux élèves méritants des écoles des "paroisses" pour vivre l'enseignement des "Grammar Schools", le système d'éducation restait élitiste avec une ségrégation fondée sur les ressources financières des familles des élèves, correspondant à une minorité de privilégiés jouissant de ressources bien supérieures à celles de la masse.

Une autre distortion observée concernait, cette fois, l'ensemble de l'enseignement général primaire et secondaire et le peu d'importance accordée à l'amélioration des conditions de vie, à la connaissance et à l'utilisation du milieu ainsi qu'à la préparation à la vie active. C'est-à-dire que les connaissances acquises à l'école ne correspondaient pas au besoin du développement économique de la nation.

La moyenne du nombre d'élèves par classe constitue un indicateur du degré d'optimalité de l'organisation de l'enseignement. Au niveau national, cette moyenne tournait autour d'un chiffre réaliste de 28 élèves dans le primaire et de 31 dans le premier cycle du secondaire. Toutefois, l'étude de la dispersion statistique de cet indicateur au niveau des écoles revêt plus d'importance que la moyenne nationale.

En effet plus on s'écarte de cette dernière, plus le système perd de son efficacité: peu d'élèves par classe signifie un coût unitaire par élève trop élevé, alors qu'une surcharge d'effectif nuit aux résultats scolaires. Or le nombre moyen d'élèves par classe de chaque école accusait de trop grandes inégalités dûes à l'absence de normes nécessaires à l'établissement de la carte scolaire.

Ainsi, une des premières opérations entreprise par le nouveau gouvernement fut l'abolition d'un système d'écoles payantes et non payantes. Ceci fut remplacé par un système assurant l'égalité d'accès à l'éducation de chaque enfant seychellois indépendamment de son statut économique.

Le but essentiel de cette opération est de s'assurer que tous les enfants reçoivent au moins une éducation primaire complète d'une durée de neuf ans sur une base de gratuité et d'égalité. Or la politique en matière d'enseignement primaire s'inscrit dans celle d'une démocratisation intégrale laquelle se présente sous deux aspects essentiels, soient:

- égalité d'accès à l'éducation
- amélioration de la qualité de l'enseignement.

Parmi les objectifs spécifiques traduisant cette politique, certains ont déjà été atteints en 1982, à savoir:

- établissement de neuf ans d'éducation universelle et gratuite
- obligation pour les élèves de fréquenter l'école primaire du district électoral dans lequel ils résident (Zoning)
- fusion des écoles primaires et celles du premier cycle de l'enseignement secondaire dans des établissements conjoints dont l'ensemble constitue le secteur primaire.

Autre réforme à considérer est celle de la politique linguistique du pays entrée en vigueur en 1981. Le Créole est devenu la première langue nationale alors que l'Anglais et le Français sont devenus deuxième et troisième langue respectivement.

Dans l'ensemble de la politique gouvernementale d'établir aux Seychelles une société trilingue, la politique linguistique et de l'éducation a été réorientée afin de s'assurer que tous les élèves aient l'opportunité:

- de formuler des concepts de base en Créole et de développer la capacité d'utiliser et d'apprécier leur langue maternelle.

- d'utiliser l'Anglais efficacement en particulier pour l'apprentissage des matières techniques
- d'appliquer leurs habiletés aux études des matières principales et qu'ils atteignent un niveau de compétence permettant de poursuivre des études supérieures ou de fonctionner couramment au travail
- d'utiliser le Français efficacement en particulier pour l'apprentissage des matières techniques et qu'ils acquièrent les connaissances nécessaires permettant d'étudier ou fonctionner couramment en Français au travail.

An niveau des écoles primaires, la politique linguistique est entrée en vigueur en janvier 1982. Le Créole est non seulement la première langue enseignée, mais aussi le support de l'enseignement au début de la scolarité primaire. Seul support de l'enseignement jusqu'à la troisième année du primaire, le Créole est langue d'enseignement pendant toute la scolarité pour certaines matières.

L'étude de l'Anglais est introduite au cours de la première année d'enseignement primaire. L'Anglais est langue d'enseignement principale à partir de la 5ème année du primaire. Le Français obligatoirement la troisième langue enseignée est introduite à partir de la 4ème année du primaire.

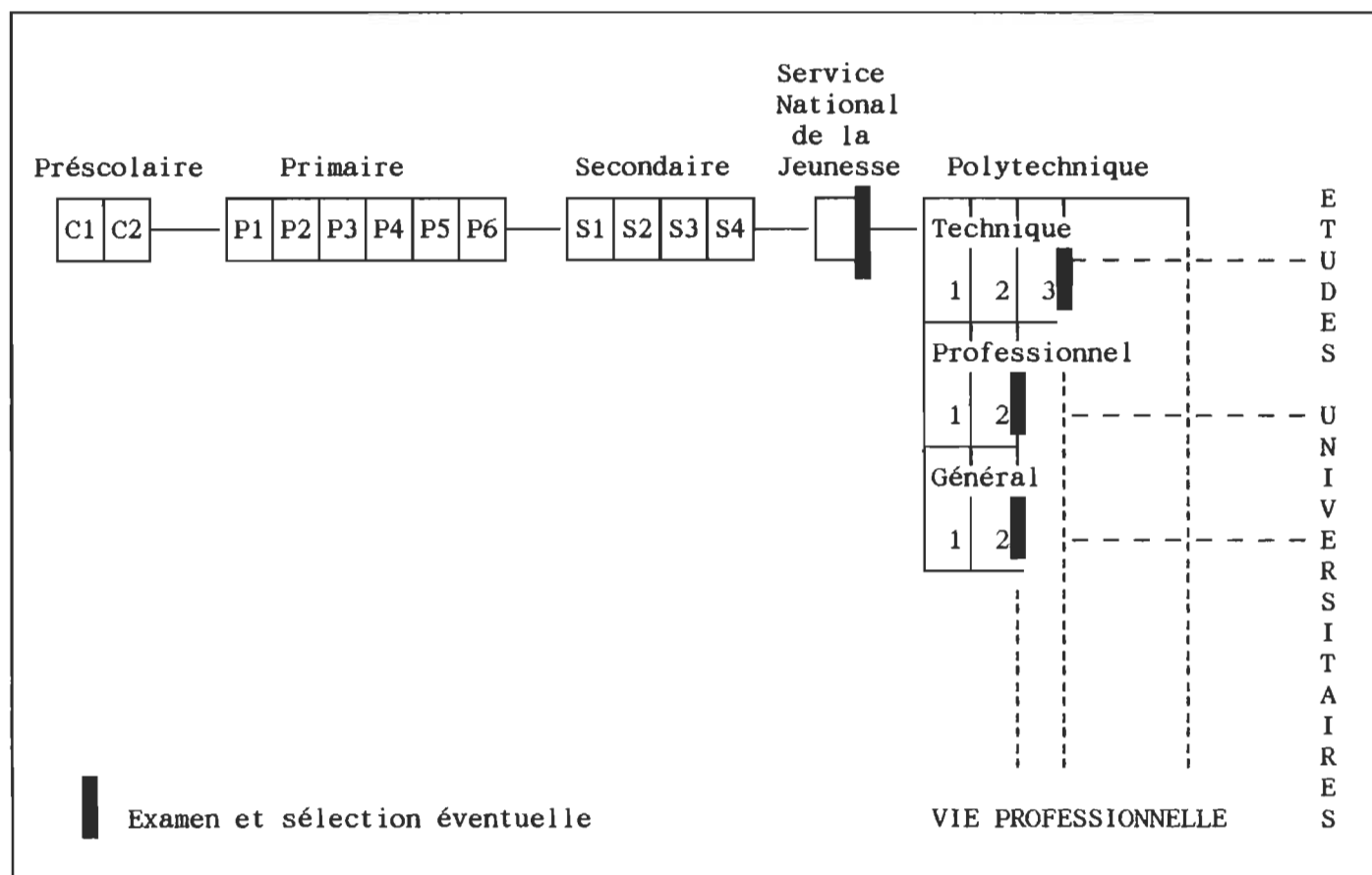
La structure du système actuellement en place se traduit de la façon suivante:

- Deux années de pré-scolaire, soit l'école maternelle dénommée "crèche", non obligatoire pour les enfants de 4 à 6 ans. Ces classes préparent les élèves à entrer dans les meilleures conditions dans le primaire.

- Six années d'enseignement primaire obligatoire avec promotion automatique pour les élèves de 6 à 12 ans.
- Quatre années d'enseignement secondaire obligatoire avec promotion automatique pour les élèves de 13 à 16 ans.
- Une année de "Service National de la Jeunesse". Ceci offre à tous les jeunes la possibilité de développer leurs aptitudes académiques ou pratiques dans les meilleures conditions. Le "Service National de la Jeunesse" permet d'étendre le système d'éducation à l'issue de la scolarité obligatoire et de la transformer en créant un système entièrement nouveau qui lie étroitement la formation à la production et la théorie à la pratique.
- Entrée à la Polytechnique suite à une sélection. Ceci constitue le second cycle de l'enseignement secondaire. La Polytechnique regroupe toutes les filières post Service National de la Jeunesse tant générales, c'est-à-dire académiques, que techniques ou professionnelles. A noter que ce cycle débouche soit sur la vie active, soit sur les études de niveau universitaire à l'étranger.

L'organigramme à la page suivante représente la structure du système éducatif aux Seychelles.

# ORGANIGRAMME DU SYSTEME EDUCATIF AUX SEYCHELLES



ANNEXE 2M E M O

De : Jenny Adrienne  
A : M. Bernard Sham Laye

Le 11 novembre 1991

---

OBJET : Rédaction du mémoire de maîtrise

Comme vous le savez déjà, je suis en train de rédiger mon mémoire de maîtrise dont le dépôt est prévu pour le mois de juin 1992.

Je travaille présentement sur le troisième chapitre portant sur la vérification de l'hypothèse suivante:

Il n'y a pas de différence significative au niveau du degré de satisfaction au travail entre les directeurs d'écoles qui ont suivi le programme de formation par rapport à ceux qui ne l'ont pas suivi.

D'une façon précise, avec l'objectif de cette recherche, il s'agit d'analyser l'impact du programme de formation sur la satisfaction au travail des directeurs d'école primaire qui ont suivi le programme de formation à distance.

Afin de me permettre de compléter ce troisième chapitre, je vous serai reconnaissante de bien vouloir m'accorder la permission de faire passer le questionnaire ci-joint aux directeurs des écoles primaires en exercice qu'ils soient formés ou pas.

Dans l'attente d'une réponse positive et en vous remerciant de votre collaboration, je vous prie, monsieur, d'agréer l'expression de ma haute considération.

J. ADRIENNE (Mlle)

ANNEXE 3**MINISTERE DE L'EDUCATION**

Mont Fleuri, B.P. 48, République des Seychelles

Telex: 2305 MINED SZ

Téléphone: 24777



Prère d'adresser toute correspondance au Secrétaire Principal

V/Réf:

N/Réf:

Téléphone poste no:

Date: 14 Novembre, 1991

Mlle Jenny Adrienne  
Section Cooperation Internationale

Chère Mlle Adrienne,

Je me réfère a votre lettre du  
11 novembre, 1991. Votre demande de  
permission pour faire passer le  
questionnaire aux directeurs d'écoles  
est approuvée.

Je vous souhaite plein succès  
dans votre recherche.

B. Shamlaye



ANNEXE 4

Ministère de l'Education  
Mont Fleuri

Le 15 novembre 1991.

Le Directeur/La Directrice de l'école de.....  
Par M. B. Sham Laye

Chèr(e).....

Comme vous le savez déjà, je me suis rendue au Canada en septembre dernier où je devais faire une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois Rivières. Depuis mon retour aux Seychelles, je rédige mon mémoire dont le dépôt est prévu pour juin 1992.

Je travaille présentement sur le troisième chapitre portant sur une recherche auprès des directeurs des écoles primaires en exercice. A ce propos, je vous serai reconnaissante de bien vouloir compléter le questionnaire ci-joint.

Essentiellement, vous trouverez dans le questionnaire, différents énoncés à propos de votre travail. Les énoncés sont écrits pour obtenir vos perceptions sur votre travail ainsi que votre degré de satisfaction par rapport à ce travail. Répondez aussi honnêtement que possible à chaque énoncé.

A noter qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Rassurez vous, vos réponses seront traitées de manière confidentielle, celles-ci serviront à la rédaction du mémoire uniquement.

Afin de respecter mon échéance, je vous prie de me faire parvenir le questionnaire d'ici vendredi le 29 novembre 1991.

En vous remerciant à l'avance de votre collaboration, veuillez agréer l'assurance de mes sentiments distingués.

JENNY ADRIENNE (Mlle)

ANNEXE 5INFORMATIONS GENERALES SUR LES REPONDANTS

Indiquer avec un X les éléments qui correspondent à votre personne.

1. Sexe: Masculin ☐ Féminin ☐
2. Age: 20 à 30 ans ☐ 31 à 40 ans ☐ 41 à 50 ans ☐  
51 à 50 ans ☐ 61 ans et plus ☐
3. Niveau de scolarité:  
Primaire ☐ Secondaire ☐  
Université ☐ Autres ☐
4. Formation professionnelle:  
Ecole normale  
Diplôme: local ☐ universitaire ☐  
Certificat en administration scolaire:  
\* UQTR ☐ autres ☐
5. Expérience en administration scolaire  
0 à 4 ans ☐ 5 à 10 ans ☐ 11 à 15 ans ☐  
16 à 20 ans ☐ 21 à 25 ans ☐ 26 ans et plus ☐
6. Catégorie d'école  
1 classe par niveau ☐ 2 classes par niveau ☐  
3 classes par niveau ☐ 4 classes par niveau ☐
7. Nombre d'enseignants:  
moins de 20 ☐ 21 à 30 ☐ 31 à 41 ☐  
41 à 50 ☐ 51 à 60 ☐ 61 et plus ☐

\*Université du Québec à Trois Rivières