

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JEAN PLOURDE

LE MODÈLE INTÉGRÉ DE LA MOTIVATION
DES ENSEIGNANTS AU SECONDAIRE

JUIN 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.

Fiche-résumé

L'objectif de cette recherche est d'élaborer un modèle intégré de motivation ayant pour but de promouvoir la motivation des enseignants travaillant dans les écoles secondaires. Ce modèle intégré de la motivation est composé de théories de motivation de contenu et de processus.

La méthodologie employée pour concevoir le modèle intégré se divise en trois grandes parties. Le modèle intégré doit premièrement comprendre les trois dimensions de la motivation, soit : la dimension psycho-dynamique (préoccupations profondes), la dimension reliée aux caractéristiques situationnelles et celle du processus d'interprétation que se fait l'enseignant de lui-même et du monde qui l'entoure. Deuxièmement, une revue de la littérature propose six composantes principales de la motivation et plusieurs variables ayant une influence sur chacune de celles-ci. Le modèle intégré de la motivation met en synergie ces six composantes dans un processus de cause à effet. Les six composantes sont les valeurs, les objectifs, l'effort, la performance, les récompenses et la satisfaction. Enfin, des principes de base postulés des recherches faites sur les enseignants au secondaire apportent au modèle intégré toute sa signification rationnelle et sa cohésion.

Les implications liées au modèle intégré de la motivation des enseignants au secondaire sont de trois ordres. L'apport le plus important au plan de la théorie est que ce modèle intègre plusieurs théories de la motivation et les principales composantes des programmes de motivation. Le modèle élaboré suggère également une nouvelle approche gestionnelle appelée le technoservice et la

dimension psycho-dynamique de la motivation est identifiée aux valeurs et aux caractères types décrits dans la théorie des valeurs de Maccoby (1990).

L'apport au plan pratique a plusieurs facettes. Ce modèle donne au directeur d'école les moyens de mieux connaître chacun de ses enseignants, ce qu'il désire, ses attentes, sa façon de travailler et les récompenses auxquelles l'enseignant donne de la valeur. Le modèle aide le directeur à conjuguer les objectifs de son école aux objectifs de ses enseignants et les valeurs du projet éducatif aux valeurs respectives de chacun. Le technoservice, de son côté, favorise la participation efficace de chacun et la dignité des enseignants si souvent abaissée dans le système actuel. Le modèle favorise une vision différente de la supervision, un feed-back essentiel et ponctuel et une connaissance des attitudes et des relations des enseignants avec chacun des autres acteurs du monde scolaire.

Les approches regroupées au plan de la recherche comportent plusieurs dimensions. Quelles sont les récompenses apportant la satisfaction à chacun des caractères types identifiés par Maccoby? Est-ce que le genre de formation apportée aux enseignants pour améliorer leurs connaissances ou leurs capacités est justifié? Répond-il vraiment à leurs besoins? Maccoby suggère que les gestionnaires les mieux préparés à notre temps sont les innovateurs. Est-ce qu'il est possible pour ce caractère type de prendre la direction d'une école secondaire? Quels sont les caractères types les plus rencontrés chez les enseignants; quels objectifs particuliers peuvent être reliés à chaque caractère type? Toutes ces questions et bien d'autres suggèrent des avenues possibles au plan de la recherche de la motivation des enseignants du niveau secondaire.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères à mon directeur de recherche, Monsieur Paul Laurin, pour son apport essentiel à la réalisation de ce projet de recherche. Nos rencontres et les nombreuses discussions enrichissantes m'ont beaucoup apporté.

Je remercie également mon ami Mario Boucher et sa compagne Virginie Guillemette pour le soutien dont j'ai pu bénéficier. Il m'est d'ailleurs très important de souligner mon appréciation pour tous les moyens mis à ma disposition par Monsieur Boucher.

Enfin, je dédie cet ouvrage à ma femme Nicole Plourde et à mes enfants Jean-Sébastien et Marie-Christine. Leur support moral, leur patience et la foi en la réalisation de ce mémoire ont contribué largement à sa réussite. À ma femme Nicole, toute ma reconnaissance et tout mon amour.

TABLE DES MATIÈRES

FICHE-RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	xi
CHAPITRE I : <u>Problématique</u>	1
1.1 Position du problème.....	1
1.2 Objectif de la recherche.....	6
1.3 Limites de la recherche	6
1.4 Importance de la recherche.....	7
1.5 Définition des termes utilisés dans la recherche.....	8
1.6 Organisation de la recherche.....	9
CHAPITRE II : <u>La motivation</u>	11
2.1 Définitions	11

2.2 Caractéristiques de la motivation	12
2.3 Les moyens pour augmenter la motivation.....	13
2.3.1 Les différentes théories de la motivation.....	14
2.4 Les théories de contenu.....	15
2.4.1 La théorie des besoins de Maslow.....	15
2.4.1.1 Les implications pour le gestionnaire	18
2.4.1.2 Les critiques de la théorie	19
2.4.1.3 La théorie des besoins et les enseignants.....	25
2.4.1.4 L'apport de la théorie au modèle intégré de la motivation	27
2.4.2 La théorie des deux facteurs de Herzberg.....	29
2.4.2.1 Les implications pour le gestionnaire	33
2.4.2.2 Les critiques de la théorie	34
2.4.2.3 La théorie des deux facteurs et les enseignants.....	37
2.4.2.4 L'apport de la théorie au modèle intégré de la motivation	40
2.4.3 La théorie des valeurs de Maccoby	41
2.4.3.1 Les caractères types.....	42
2.4.3.2 Les valeurs du travail	43
2.4.3.3 Les implications pour le gestionnaire	49
2.4.3.4 Les critiques de la théorie	51
2.4.3.5 Le rôle des valeurs	55
2.4.3.6 L'apport de la théorie au modèle intégré de la motivation	58

2.5 Les théories dites de processus	62
2.5.1 La théorie de la fixation des objectifs de Locke.....	63
2.5.1.1 Les implications pour le gestionnaire	68
2.5.1.2 Les critiques de la théorie	71
2.5.1.3 La théorie des objectifs et les enseignants.....	72
2.5.1.4 L'apport de la théorie au modèle intégré de la motivation	74
2.5.2 La théorie des attentes de Victor Vroom, Porter et Lawler.....	74
2.5.2.1 Modèle validé de Porter et Lawler.....	77
2.5.2.2 Les implications pour le gestionnaire	79
2.5.2.3 Les critiques de la théorie	81
2.5.2.4 La théorie des attentes et les enseignants.....	83
2.5.2.5 L'apport de la théorie au modèle intégré de la motivation	85
2.6 Les programmes de motivation.....	88
2.6.1 Les conditions préalables à un programme de motivation.....	88
2.6.2 Présentation de programmes.....	92
2.6.2.1 Le modèle de Rojot et Bergman.....	92
2.6.2.2 Le modèle du MBO.....	94
2.6.2.3 Le modèle de la théorie du contrôle de Klein.....	100
2.6.2.4 Le cycle de la haute performance de Latham et Locke.....	107
2.6.2.5 Le modèle de Katzell et Thompson.....	113

CHAPITRE III : <u>La méthodologie</u>	121
3.1 Les principes de base.....	121
3.2 Les influences des différentes variables sur les composantes principales	124
CHAPITRE IV : <u>Le modèle intégré de la motivation</u>	129
CHAPITRE V : <u>Conclusion</u>	159
5.1 Le résumé	159
5.2 Les implications	165
5.2.1 Au plan de la théorie.....	165
5.2.2 Au plan pratique.....	166
5.2.3 Au plan de la recherche	168
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	171

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Hiérarchie des besoins de Maslow.....	16
Figure 2 :	La théorie des deux continua.....	30
Figure 3 :	Facteurs affectant les attitudes à l'égard du travail	31
Figure 4 :	La pyramide de la productivité.....	59
Figure 5 :	"Les connaissances rendent les gens capables d'interpréter rationnellement leur environnement".....	62
Figure 6 :	La théorie de la fixation des objectifs de Locke.....	65
Figure 7 :	Un modèle général de la théorie des attentes.....	76
Figure 8 :	Le modèle de Porter et Lawler.....	78
Figure 9(1) :	Questions à considérer avant d'implanter un programme de motivation	89
Figure 9(2) :	Questions à considérer avant d'implanter un programme de motivation	90
Figure 10 :	Le modèle de Rojot et Bergman	94
Figure 11 :	Le modèle du management par objectifs.....	97
Figure 12 :	La simple boucle du feed-back.....	100
Figure 13 :	Les unités du système de contrôle et leurs interrelations.....	102
Figure 14 :	Un modèle intégré de la théorie du contrôle de la motivation au travail	103
Figure 15 :	Le cycle de la haute performance	109
Figure 16 :	Le modèle intégré des attitudes au travail, de la motivation et de la performance	116

Figure 17 :	Les valeurs et les objectifs dans le modèle intégré de la motivation.....	134
Figure 18 :	L'effort dans le modèle intégré de la motivation.....	137
Figure 19 :	La performance dans le modèle intégré de la motivation.....	139
Figure 20 :	Les récompenses dans le modèle intégré de la motivation.....	142
Figure 21 :	La satisfaction dans le modèle intégré de la motivation	144
Figure 22 :	Le modèle intégré de la motivation	147
Figure 23 :	Synthèse des sources dans le modèle intégré de la motivation.....	149
Figure 24 :	Le modèle intégré de la motivation des enseignants.....	162

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Les caractères types et leurs valeurs dominantes	43
Tableau 2 :	Les besoins et les valeurs.....	46
Tableau 3 :	La théorie des valeurs versus les caractères types	47
Tableau 4 :	Les concepts opérationnels et les valeurs.....	51
Tableau 5 :	Synthèse des théories de contenu.....	61
Tableau 6 :	Synthèse des théories de processus.....	87
Tableau 7 :	Synthèse des programmes de motivation (1 ^{re} partie).....	119
Tableau 8 :	Synthèse des programmes de motivation (2 ^e partie)	120
Tableau 9 :	L'influence des variables sur les cinq composantes de la motivation (1 ^{re} partie).....	125
Tableau 10 :	L'influence des variables sur les cinq composantes de la motivation (2 ^e partie).....	126

CHAPITRE I

Problématique

1.1 POSITION DU PROBLÈME

Si on a longtemps considéré la gestion des ressources humaines comme une tâche relevant de capacités liées au bon sens et à l'intérêt bien compris de l'entreprise, il semble qu'aujourd'hui, sous l'influence des changements technologiques, de la modification des modes de vie et de travail qui leur correspondent, cela ne soit pas suffisant. L'amélioration de la qualité de vie et l'accroissement des niveaux de qualification des employés confèrent une valeur relative aux rémunérations conçues comme des déterminants suffisants de l'implication du personnel dans le processus de production ou de service. L'allocation de primes et la motivation par le salaire, destinées à favoriser la satisfaction et la productivité, n'ont que des effets de courte durée et sur des activités itératives et routinières, celles qui correspondent aux comportements les mieux appris. Cette situation conduit à interroger les sciences humaines pour éclairer les conséquences du choix de telles ou telles stratégies comportementales d'animation du personnel (Thill, 1991).

La société connaît actuellement une période de transition des valeurs provoquée par des changements structurels dans le travail et la famille. Les valeurs de frugalité, de devoir et de sacrifice formées dans la première moitié du siècle ont été sapées par la prospérité généralisée des années 60. Les mouvements politiques, la nouvelle droite comme la nouvelle gauche ont dressé le décor social du changement en accusant la bureaucratie d'être déshumanisante; les dernières décennies apportèrent une préoccupation pour les droits des individus, parallèlement à une critique des autorités; les techniques

électroniques et informatiques ont bouleversé les différents modes d'apprentissage et ont créé de nouvelles occasions d'entreprendre; enfin, la venue en masse des femmes sur le marché du travail a changé la répartition traditionnelle des rôles et le monopole de l'autorité paternelle (Maccoby, 1990).

Le monde de l'éducation ne fait pas exception à la réalité décrite, bien au contraire. Chacun s'accorde à reconnaître que les propos rapportés par madame Diane Drouin, présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec, en ce qui concerne le manque de soutien accordé aux enseignants causées par des compressions budgétaires depuis 1981 n'est pas sans altérer leur motivation. De plus, elle souligne que les thèmes reliés à l'éclatement des valeurs et de la famille, le chômage, la pauvreté, la mosaïque culturelle dans les écoles, l'intégration des immigrants et des personnes handicapées, la percée de toutes sortes de drogues et le nombre d'heures d'enseignement mettent plus de pression sur les écoles et en première ligne sur les enseignants.

Les thèmes mentionnés, quoique n'étant pas les seules causes à la baisse de motivation des enseignants, ne sont pas sans créer chez plusieurs d'entre eux un sentiment d'impuissance et un désarroi les amenant vers une remise en question et éventuellement à une perte de motivation. Madame Diane Drouin abondait dans le même sens et en arrivait à la conclusion qu'il n'est pas motivant d'enseigner. Il est rapporté, entre autres, que les enseignants ne peuvent pas participer à l'organisation de leur travail, ce qui entraîne une démotivation chez plusieurs d'entre eux.

En effet, l'enseignement peut constituer une tâche "ennuyeuse" pour un bon nombre d'entre eux. La parcellisation du travail de l'enseignant, la brièveté de son contact avec les élèves, son exclusion de la planification du programme d'enseignement, des prises de décision qui affectent son travail et l'imposition de normes administratives de toutes sortes sont autant de facteurs qui contribuent à détériorer le contenu de la tâche de plusieurs d'entre eux et à soulever l'épineux problème de la satisfaction et de la motivation de ces enseignants au travail (Laurin, 1991). Ces faits tendent à confirmer le sentiment exprimé par plusieurs auteurs voulant que l'homme sente qu'il n'a pas le contrôle réfléchi de son

environnement mais qu'il est et a toujours été sous le contrôle du milieu, ce qui l'amène à s'éloigner de sa tâche (Dupuis, 1981).

La réalité de tous les jours démontre que la motivation est une affaire de tous les instants et que malheureusement les jeunes enseignants, comme la plupart des travailleurs débutants, ne sont pas toujours supervisés et sont laissés à eux-mêmes. Les difficultés rencontrées n'ont pas toujours l'effet de les motiver, mais plutôt de les mettre dans une situation de découragement. La confiance en soi qui est développée en fin de scolarité et au début de la vie professionnelle est souvent diminuée suite à des échecs et à une première expérience d'enseignement de plusieurs disciplines; ils semblent perdre alors le sentiment qu'ils peuvent réussir quelque chose et maîtriser leur vie (Rojot et Bergman, 1989).

La communication entre le directeur et l'enseignant ne semble pas toujours être ce qu'elle devrait être et la rétroaction (feed-back) essentielle dans la supervision de ce dernier, n'apparaît pas souvent comme une priorité chez le directeur. Le manque involontaire ou volontaire d'informations pertinentes ou son contrôle pur et simple semblent être la source d'irritants et ne semblent pas favoriser chez les enseignants une motivation accrue (Morand, 1981).

Les divers irritants dont les enseignants souffrent ne sont pas toujours reconnus; ce fait semble être, pour plusieurs enseignants rencontrés, une lacune à combler de la part du directeur. Comme le soulignait un de ceux-ci, simplement le manque d'un prolongateur nécessaire à l'installation du magnétoscope peut être très irritant pour l'enseignant consciencieux qui a préparé un cours à la mesure de ses connaissances et habiletés. Ce petit fait, pour plusieurs anodin, peut abaisser la motivation d'un enseignant surtout si ce n'est pas la première fois que cela se produit et s'il n'y a pas correction.

Sergiovanni et Carver (1973) précisent que le besoin d'estime de soi constitue l'agent de motivation le plus puissant chez les enseignants. Ceux-ci ont le besoin fondamental de se sentir appréciés en tant que personnes et en tant que travailleurs professionnels. Les auteurs ajoutent que lorsqu'ils auront obtenu cette reconnaissance de la part de l'administration, ils pourront, par la suite,

satisfaire leurs besoins d'autonomie et de réalisation de soi qui leur permettront de se réaliser par leur travail tout en rencontrant les objectifs de l'organisation.

Le directeur d'école secondaire a un rôle primordial à jouer dans la motivation des enseignants. Laurin (1991) écrit, en se basant sur Williams et al. (1978), que le directeur est le premier agent de motivation de son personnel enseignant. Il serait donc souhaitable, pour ne pas dire essentiel, pour les enseignants et l'école que le directeur fasse en sorte de garder son personnel enseignant motivé, donc productif à sa pleine mesure individuelle. La performance d'un enseignant est dépendante de plusieurs facteurs dont celui de la motivation (Porter et Lawler, 1968). Il semble que des directeurs d'école secondaire se demandent souvent par quels moyens et avec quels outils ils pourraient travailler pour accroître la performance des enseignants par la motivation (Campbell et Pritchard, 1976). Personne ne doute que la motivation soit quelque chose d'essentielle pour les écoles aussi bien que pour les personnes qui y travaillent.

Un enseignant motivé, selon Decker (1988), est quelqu'un de dynamique, plein d'énergie. Motivation et mobilisation de l'énergie, selon Decker, sont intimement liées. Mitchell (1982) propose une définition de la motivation en se basant sur plusieurs auteurs (Hellriegel et Slocum, 1976; Lawler, 1973; Ryan, 1970; Vroom, 1964; Atkinson, 1964; Luthans, 1977) : la motivation est l'ensemble des procédés psychologiques qui causent l'éveil, la direction, la persistance des actions volontaires axées vers un but. On ne parle pas seulement d'énergie, mais d'une direction à cette énergie, d'une intention et d'un but à atteindre. Un enseignant motivé est en quelque sorte quelqu'un qui apporte de l'eau au moulin de son école, une personne que l'on peut percevoir comme un enseignant travaillant fort pour les élèves et l'école en général.

Mitchell (1982) rapporte dans son étude que des auteurs tels Maslow, McGregor, Herzberg et Alderfer s'accordent pour affirmer que la plupart des organisations passent la majorité de leur temps à combler chez leurs travailleurs les besoins du bas de la pyramide des besoins de Maslow (conditions de travail, salaire, sécurité d'emploi), et qu'elles attribuent peu d'importance aux besoins de niveau supérieur (autonomie, reconnaissance, créativité et variété). Les enseignants n'ont pas à combler seulement leurs besoins primaires, comment alors les

motiver si la plupart des écoles répondent aux besoins primaires quand ces derniers ont, semble-t-il, des besoins de niveau supérieur (Laurin, 1991)?

Une carrière d'enseignant est longue et remplie de bons et de mauvais moments. Pour que le directeur d'une école réussisse à maintenir et à améliorer la performance des enseignants, il semble qu'il doit se définir des stratégies pour conserver à un niveau optimal leur motivation (Lévy et Leboyer, 1984). Ces stratégies relèvent la plupart du temps des théories de la motivation reconnues et validées dans les dernières décennies par plusieurs recherches empiriques.

Il y a différentes approches aux recherches empiriques. Une de celles-ci serait que la plupart des études font une investigation profonde sur seulement une théorie en particulier. Dans d'autres cas, la recherche se concentre sur l'ajustement raffiné d'une théorie : est-ce que la fixation des objectifs en faisant participer le travailleur est meilleure que de lui assigner des objectifs? Ces questions sont importantes, mais peu d'études ont été faites pour intégrer différentes théories, pour les tester en relation de compétition ou pour analyser quand elles donnent de meilleurs résultats (Mitchell, 1982; Turner et Colin, 1987).

Howard J. Klein (1989) propose que le développement d'une métathéorie, d'un programme qui lierait raisonnablement les différentes théories existantes, serait une solution aux ambiguïtés et aux inadéquations amenées tour à tour par chacune d'elles. Les différentes théories composant le programme devront être consignées dans un rôle venant enrichir la métathéorie, le processus central, la colonne vertébrale.

Mitchell (1982, p.81) en arrive à la conclusion qu'il est très difficile de mettre en pratique mots à mots les différentes théories de la motivation. La motivation a plusieurs facettes, elle est un phénomène individuel, elle est intentionnelle et le but de ses théories est de prédire le comportement. Une seule théorie, selon Mitchell, ne peut répondre à toutes ces exigences. Kreitner et Kinicki (1989), partageant largement le point de vue de Mitchell (1982), proposent qu'une gestion dynamique dépend fortement de la capacité du manager d'appliquer les théories de la motivation non dans leur forme "pure", mais en se servant de

celles-ci où et quand elles sont les plus efficaces. Il n'y a pas beaucoup dans la littérature d'écrits qui suggèrent où et quand les différentes stratégies sont les plus appropriées (Mitchell, p.86).

Comment un directeur d'école secondaire peut-il soutenir ou promouvoir la motivation de ses enseignants? Est-ce qu'il y a des théories de la motivation susceptibles d'aider le directeur à motiver ses enseignants? Est-ce que ses théories peuvent être synergiques? Est-ce que le fait d'employer plusieurs théories puisse contrer l'argument suggéré par Mitchell concernant le fait qu'une seule théorie ne peut répondre aux besoins, aux valeurs et aux attentes des enseignants en ce qui concerne leur motivation? La synergie créée par la symbiose des différentes théories peut-elle satisfaire aux exigences psychodynamiques, instrumentales et socio-cognitives de la motivation des enseignants au travail (Rondeau, 1987)?

La question de recherche peut alors s'élaborer de cette façon :

quel est le modèle intégré de la motivation dont peut se servir un directeur d'école secondaire pour promouvoir la motivation chez ses enseignants?

1.2 OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de cette recherche consiste en l'élaboration d'un modèle théorique intégrant différentes théories de la motivation et pouvant s'appliquer aux enseignants du secondaire.

1.3 LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites de la recherche consisteront à travailler avec trois théories de contenu de la motivation : la théorie des besoins de Maslow, la théorie des deux facteurs de Herzberg et la théorie des valeurs de Maccoby. De plus, les théories de processus étudiées seront la théorie des attentes de Vroom et la théorie de la fixation d'objectifs de Locke. Quelques programmes de motivation viendront

compléter la revue de littérature; soulignons, entre autres, les programmes de Locke et Latham (1990), de Rojot et Bergman (1989), du management par objectifs de Carroll, Rizzo et Tosi (1986), la métathéorie du contrôle de Klein (1989) et le modèle intégré des attitudes, de la motivation et de la performance de Katzell et Thompson (1990).

La recherche se limite aux écrits parus depuis 1956 dans les langues anglaise et française. Les références sont de l'Amérique du nord et de quelques pays d'Europe.

1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

L'importance donnée à cette recherche serait qu'il y a tout d'abord beaucoup d'enseignants actuellement insatisfaits de leur emploi qui ne sont pas intéressés à le quitter, et leurs raisons de demeurer en fonction peuvent se limiter à la sécurité d'emploi, au salaire et aux avantages sociaux, ce qui met sérieusement en danger la qualité de l'enseignement. Il ne faut pas négliger le fait qu'il serait important pour le directeur d'école de posséder les moyens pour développer et maintenir la satisfaction, la motivation et l'engagement de son personnel enseignant s'il veut favoriser l'efficacité et l'efficience du système scolaire (Laurin, 1991).

Il est important également de souligner toute l'économie de temps, de ressources humaines et matérielles que permettraient les moyens donnés par les résultats de cette recherche. De l'avis de Rojot et Bergman (1989), il semble qu'on sous-estime très certainement les pertes énormes essuyées par la plupart des organisations en raison d'une force de travail démotivée. Ces pertes qui proviennent de ce qu'on pourrait appeler l'absentéisme mental sont plusieurs fois plus importantes que celles causées par l'absentéisme physique qui, elles, sont encore bien supérieures à celles provoquées par des grèves.

Un modèle intégré de la motivation reposera en bonne partie sur les programmes de motivation et les théories de motivation développés au cours des dernières années et adaptés, bien sûr, au monde de l'éducation et en

particulier au niveau secondaire. Cet outil pourra servir de moyens au directeur d'école ou à son directeur des ressources humaines pour garder ses enseignants motivés, donc productifs à leur pleine mesure individuelle. Une personne qui exerce un métier pour lequel elle n'est pas motivée n'est ni efficace ni productive et elle n'est pas heureuse non plus. La motivation est un facteur important lorsqu'on l'envisage du point de vue du bonheur et de l'épanouissement individuel. Il existe un lien direct entre le degré de motivation et le niveau de satisfaction professionnelle (Decker, 1988).

Il semble qu'il serait important de donner au directeur d'école secondaire un outil favorisant la réciprocité des valeurs et des besoins des enseignants et de l'organisation pour maintenir ou promouvoir la motivation de ses enseignants. Ce modèle intégré de la motivation favorisera dans son processus la mise en synergie des valeurs de l'employé et de l'organisation (Maccoby, 1990), la mise en commun d'objectifs (Locke, 1991), les moyens pour y arriver (Herzberg, 1968), une supervision (aide) efficace de l'enseignant dans un climat de confiance avec son employeur (Tosy et al., 1986), un feed-back essentiel et ponctuel sur les objectifs de performance de l'employé (Latham et Locke, 1990), un sentiment d'équité en ce qui concerne les récompenses extrinsèques (Porter et Lawler, 1968) et une évaluation trimestrielle des actions posées. Ce modèle intégré de la motivation permettrait également au directeur de vérifier si la vision de l'école est partagée par ses enseignants; il arrive, semble-t-il, que la vision éducative de l'école ne soit pas toujours partagée ou connue de la part de certains d'entre eux.

1.5 DÉFINITION DES TERMES UTILISÉS DANS LA RECHERCHE

Pour les besoins de cette recherche, un lexique comportant une définition des termes les plus souvent employés est dressé.

Programme :

- ensemble des actions, des opérations que l'on prévoit faire selon un ordre et des modalités déterminées. (Dictionnaire de la langue française, 1989, p.1033)

Motivation (Mitchell, 1982) :

- c'est l'ensemble des procédés psychologiques qui causent l'éveil, la direction et la persistance des actions volontaires axées vers un but.(Kreitner et Kinicki, 1989; Hellriegel et Slocum, 1976; Lawler, 1973; Ryan, 1970; Vroom, 1964; Atkinson, 1964; Luthans, 1977)

Promouvoir :

- action par laquelle on élève à la fois plusieurs personnes à un même grade, à une même dignité; favoriser le développement de; pousser en avant, faire avancer. (Dictionnaire de la langue française, 1989, p.1035)

Directeur d'école secondaire :

- premier agent de motivation des enseignants au travail. (Laurin, 1991, p.8-3)

Enseignants :

- premier agent responsable de la transmission d'un savoir théorique et/ou pratique de la composante enseignement-apprentissage dans le système scolaire.

Modèle intégré de la motivation :

- un modèle intégré de la motivation est constitué de l'intégration de plusieurs théories de la motivation, tant celles de contenu que celles de processus, visant à créer une synergie répondant aux valeurs, aux objectifs, aux besoins et aux attentes des enseignants.

1.6 ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Le premier chapitre a présenté la position du problème, les objectifs, les limites, l'importance de la recherche et les définitions importantes. L'organisation systématique de la recherche est ensuite présentée dans le but de définir les différentes étapes de réalisation du modèle intégré de la motivation.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique servant à élaborer un modèle intégré de la motivation. De plus, les théories de contenu et les théories de processus seront élaborées en mettant l'emphasis sur leur apport respectif aux directeurs, les critiques apportées par différents auteurs et leur contribution au monde des enseignants. Les différents programmes de motivation feront l'objet d'une revue de littérature approfondie.

Au troisième chapitre la méthodologie utilisée est établie pour en arriver à élaborer théoriquement un modèle intégré de la motivation. Le quatrième chapitre présente le modèle intégré de la motivation, avec, pour chacune des variables intégrées, une explication significative de son rôle et de ses sources.

Le cinquième et dernier chapitre fait le résumé de la recherche et présente les avenues possibles du modèle intégré de la motivation dans le monde de l'éducation et en particulier celui des enseignants au secondaire. La conclusion suivra et tentera de faire le point sur la démarche élaborée dans cette étude.

CHAPITRE II

La motivation

Le but de ce chapitre est de donner les définitions, les caractéristiques, un modèle de motivation définis par certains auteurs et de tenter de répondre aux questions importantes se rattachant à la motivation : peut-on motiver quelqu'un à travailler? Est-il souhaitable pour un gestionnaire de toujours motiver son personnel? De plus, il présente les différentes théories de motivation et voit certaines critiques apportées sur chacune d'elles. Suivra ensuite l'utilité qu'elles peuvent avoir pour les gestionnaires et en particulier pour le directeur d'école secondaire. En dernier essor, une étude la plus exhaustive possible aura pour but de présenter différents programmes de motivation.

2.1 DÉFINITIONS

Au niveau le plus général, la motivation est la source d'énergie psychique nécessaire à l'action. En effet, le lien entre motivation et énergie est évident en pratique. Comme le propose Decker (1988) «on considère tout naturellement comme motivés ceux qui sont dynamiques, pleins d'énergie. Motivation et mobilisation de l'énergie sont intimement liées» (p.15).

Mitchell (1982), citant (Hellriegel et Slocum, 1976; Lawler, 1973; Ryan, 1970; Vroom, 1964), écrit que «la motivation est l'ensemble des procédés psychologiques qui causent l'éveil, la direction, la persistance des actions volontaires axées vers un but» (p.81). Se basant sur la même définition, Steers et Porter (1991) soutiennent que les principales définitions de la motivation ont trois dénominateurs communs caractérisant le phénomène. Ce sont dans un

premier temps ce qui provoque tel comportement humain, deuxièmement ce qui dirige ou canalise tel comportement, et enfin comment ce comportement est maintenu ou soutenu. Ces trois points importants de la motivation favorisent une meilleure compréhension du comportement humain au travail et apparaissent encore et encore dans la plupart des théories et des recherches faites sur ce sujet.

C'est à partir de cette définition reconnue par plusieurs auteurs que Mitchell (1982) définit les différentes caractéristiques de la motivation.

2.2 CARACTÉRISTIQUES DE LA MOTIVATION

Il existe chez ces auteurs mentionnés (Hellriegel & Slocum, 1976; Lawler, 1973; Ryan, 1970; Vroom, 1964) et cités par Mitchell (1982) un ensemble de caractéristiques reliées à la motivation. La motivation comporte les éléments suivants :

- phénomène individuel : chaque personne est unique et la plupart des grandes théories de la motivation permettent de démontrer cette propriété de l'être unique. Des personnes différentes ont des besoins différents, des attentes différentes, des valeurs, des attitudes, des histoires de renforcement différentes et des buts différents;
- intentionnelle : cela veut dire que la motivation doit être sous le contrôle de l'employé. La plupart des comportements observés sont influencés par la motivation et typiquement vus comme des actions que l'individu a lui-même choisies de faire;
- plusieurs facettes : les deux facteurs les plus importants sont l'éveil et la direction que prend le comportement. L'éveil est focalisé sur ce qui porte les gens à agir. Quelles circonstances éveillent les gens de façon à ce qu'ils veulent faire mieux? Quelles forces agissent sur l'individu pour l'engager dans les comportements désirés? Si la personne est éveillée, qu'est-ce qui fait qu'elle se dirige vers une direction particulière?

Différentes théories proposent différentes raisons, mais la plupart de celles-ci mettent l'emphase sur le choix intentionnel et individuel de l'analyse comportementale;

- le but de ces théories est de prédire le comportement : la motivation consiste en un dynamisme des forces externes et internes qui influencent notre choix d'action. La motivation n'est pas la performance, ni le comportement; les comportements sont les critères, tandis que l'action choisie pourra être une bonne réflexion de la performance (Mitchell, 1982).

Mitchell (1982) insiste sur le fait qu'il y a plusieurs emplois où la motivation n'est pas le facteur premier capable d'influencer la performance d'un travailleur. Les habiletés, les attentes de rôle et les connaissances inhérentes au travail à faire sont bien plus importantes dans la performance atteinte que ne l'est la motivation. Il cite, entre autres, les chaînes de montage où les facteurs technologiques sont prépondérants. Toutefois, la motivation est un facteur important influençant la performance de la majorité des emplois et des tâches s'y rattachant.

2.3 LES MOYENS POUR AUGMENTER LA MOTIVATION

La première question importante qu'il faut se poser est la suivante : pouvons-nous motiver quelqu'un à travailler (mieux) ?

Selon Rojot et Bergman (1989), la réponse est négative si motiver est synonyme de changer autrui ou de la création d'un désir de travailler et de bien travailler. En effet motiver est un verbe transitif supposant l'immobilisme comme stade normal de l'homme. Il faut une motivation pour qu'il y ait un mouvement. Il s'agit plutôt d'utiliser des valeurs déjà existantes, d'orienter les motivations vers le travail et d'éviter les pertes de motivation.

Est-il important pour un gestionnaire de toujours motiver?

Si cette question pose le problème de la sous-motivation ou de la perte de motivation qui sont si largement répandues dans les entreprises, la réponse est

très probablement positive. Mais si elle implique l'idée qu'il est toujours souhaitable pour l'entreprise de voir chaque individu travailler au maximum de ses capacités, la réponse est négative. En effet, Rojot et Bergman (1989) s'appuient sur différents auteurs et citent à ce propos :

Il est davantage dans l'intérêt de l'entreprise de voir chacun contribuer d'une manière optimale à la poursuite des objectifs communs – ce qui signifie que certains devraient parfois limiter leur ardeur au travail pour mieux s'intégrer – plutôt que de voir chacun super-ambitieux et surexcité (p.285).

Depuis plus de 40 ans, la question de la motivation au travail a été au premier rang des préoccupations des chercheurs. Particulièrement au cours des dernières décennies, de leurs recherches ont résulté des théories de la motivation qui ont un impact très important sur le comportement organisationnel.

2.3.1 Les différentes théories de la motivation

La motivation peut, semble-t-il, être influencée d'une façon délibérée par le gestionnaire s'il planifie les différents facteurs qui causent les comportements désirés. Ces comportements désirés doivent être le reflet d'une augmentation de l'effort au travail, donc une plus forte contribution de l'employé à la bonne marche de l'organisation.

Le gestionnaire peut se servir de différents moyens pour augmenter la motivation chez ses employés. Des auteurs (Rojot et Bergman, 1989; Rondeau, 1987 citant Campbell et al., 1970) présentent les différentes théories reconnues comme étant des théories dites de contenu ou de processus. La théorie des besoins de Maslow (1959), la théorie des deux facteurs de Herzberg (1966), et une récente théorie présentée par Michael Maccoby (1990), la théorie des valeurs, sont les principales théories rattachées au contenu. Ces théories répondent à la question suivante : "qu'est-ce qui motive les gens à travailler"? Les théories dites de processus, quant à elles, répondent à la question : "comment les gens sont-ils motivés pour travailler"? Elles sont, entre autres, la théorie des attentes (Vroom, 1964) et la théorie de la fixation des objectifs (Locke, 1990). Ces

dernières cherchent à comprendre comment le comportement est généré, quels liens peuvent exister entre les variables en cause dans la dynamique de la motivation (Rondeau, 1987). Ces théories focalisent sur la manière dont le comportement motivé arrive à un effort pour satisfaire les besoins de la personne (Moorhead et Griffin, 1992).

2.4 LES THÉORIES DE CONTENU

Les théories de Maslow, de Herzberg et de Maccoby se rattachent plus spécifiquement à l'explication du comportement au travail, c'est-à-dire l'aspect lié à la personne qui permet de mieux comprendre la nature des préoccupations qui l'animent. En effet, les théories de contenu expliquent la motivation au travail par l'existence de substrats psychologiques (besoins, valeurs) ou de forces internes qui animent la personne.

2.4.1 La théorie des besoins de Maslow

Le plus connu des représentants à avoir présenté une approche de contenu est Abraham Maslow avec sa théorie des besoins. Maslow distingue cinq catégories de besoins (figure 1) et les classe dans un arrangement hiérarchique de façon telle que les besoins supérieurs ne sont pas motivants aussi longtemps que les besoins inférieurs n'ont pas été plus ou moins satisfaits (Maslow, 1987). Maslow décrit les besoins comme des déficiences physiologiques et psychologiques qui éveillent le comportement, pouvant être fortes ou faibles et variant selon le temps et le lieu. Ces besoins sont les suivants :

1. les besoins physiologiques : avoir des relations sexuelles, manger, boire, dormir, respirer, faire de l'exercice, se reposer, se loger, se vêtir;
2. les besoins de sécurité : se sentir raisonnablement à l'abri des menaces et des dangers présents et futurs; vivre sans peur, dans un environnement protecteur, sûr, ordonné; avoir une philosophie ou une religion qui permet de donner un sens aux choses et aux événements;

3. les besoins d'appartenance et d'amour (besoins sociaux) : donner et recevoir de l'affection, de l'amitié, de l'amour; avoir des contacts intimes et enrichissants avec des amis, un conjoint, des parents, des enfants; faire partie intégrante de groupes cohésifs : un club, une équipe, une "gang";

4. les besoins d'estime (égocentriques) qui se divisent en deux blocs :

- Estime de soi par soi : le besoin de s'aimer soi-même, d'être fier de ce que l'on fait; le besoin de se sentir fort, compétent, indépendant des autres, capable de faire face au monde et à la vie, capable de réussir ce qu'on entreprend;
- Estime de soi par les autres : le besoin d'être respecté et admiré par les autres; le besoin d'avoir un certain prestige, une bonne réputation, un statut social élevé; le besoin d'être félicité, apprécié, reconnu;

Accomplissement ne provenant pas du travail	Hiérarchie des besoins		Accomplissement provenant du travail
Éducation, religion, loisirs, croissance personnelle	Besoins d'actualisation		Opportunités de formation, d'avancement, de croissance et de créativité
Appréciation de la famille, des amis, de la société	Besoins d'estime		Reconnaissance, statut élevé, augmentation des responsabilités
Famille, amis, groupes sociaux	Besoins d'appartenance		Groupes de travail, clients, co-équipiers, superviseurs
Liberté de vivre dans un environnement sain	Besoins de sécurité		Travail sécuritaire, avantages sociaux, sécurité d'emploi
Nourriture, eau, sexualité	Besoins physiologiques		Chaleur, air, salaire de base

Figure 1. Hiérarchie des besoins de Maslow¹

¹ Daft, Richard. (1990). "Management", The Dryden Press, Orlando, FL., p.405.

5. les besoins d'actualisation (réalisation de soi-même) : utiliser et développer tout notre potentiel et tous nos talents; mettre à contribution tous les éléments de notre personnalité : intelligence, imagination, aptitudes et habiletés diverses, capacités physiques et autres.

Tout être humain aurait tendance à vouloir satisfaire successivement tous ses besoins, le dernier besoin (réalisation de soi) étant pourtant insatiable. Maslow écrit que ce principe d'une hiérarchie des besoins est un élément essentiel de sa théorie, laquelle comprend plusieurs propositions. Il semble qu'il serait bon pour cette étude de retenir les suivantes :

- Vivre un besoin de haut niveau demande une très grande efficience biologique, une grande longévité, peu de maladie, un très bon sommeil, de l'appétit et encore... De même, les satisfactions reliées aux besoins relativement plus élevés produisent des résultats subjectivement plus désirables : une joie profonde, la sérénité, et une vie intérieure plus riche;
- La réalisation des besoins plus élevés demande plus de pré-conditions de réalisation. Pour apparaître consciemment, le besoin d'amour demande une quantité plus importante de satisfactions que le besoin de sécurité. Le besoin hiérarchiquement plus élevé requiert de très bonnes conditions telles que : familiales, économiques, politiques et éducationnelles;
- La poursuite et la satisfaction reliées aux besoins hiérarchiquement élevés ont des conséquences civiques et sociales désirables. Alors que manger est hautement égocentrique, la recherche de satisfaction du besoin d'appartenance et de respect demande l'implication d'autres personnes. Plus encore, cela sous-tend la satisfaction des autres personnes impliquées.

Bergeron et al. (1979) rapportent de Maslow :

Il s'est longuement attaché à décrire deux autres besoins, mais sans se décider à les inclure dans sa liste des besoins fondamentaux : les besoins "cognitifs" (explorer, connaître, comprendre, expliquer le monde qui nous entoure); les besoins "esthétiques" (vivre dans un monde de beauté, d'harmonie, d'ordre) (p.111).

2.4.1.1 LES IMPLICATIONS POUR LE GESTIONNAIRE

Rojot et Bergman (1989) écrivent que pour des gestionnaires, ces propositions sont séduisantes car elles semblent simples et applicables selon le principe de la concentration des forces, elle-même considérée par beaucoup comme fondamentale à toute gestion efficace. En effet, l'implication pratique de cette théorie est qu'il ne faut pas vouloir satisfaire tous les besoins à la fois. Au contraire, pour motiver les gens, il faut : leur offrir la possibilité de satisfaire par le travail le besoin qui est motivant, savoir écouter les employés pour être certain de connaître leurs besoins et ne pas se contenter d'un préjugé sur ce que ces besoins devraient être. Rojot et Bergman (1989) donnent un exemple :

Un employé reçoit une augmentation de salaire alors qu'il cherche à satisfaire des besoins sociaux : sa productivité n'augmentera nullement. Un collègue dont les motivations sont semblables est promu à un poste de plus grande responsabilité : il n'est pas très heureux dans sa nouvelle place et s'y montre moins efficace qu'auparavant (1989, p.259).

S'accordant sur cette théorie, les gestionnaires peuvent employer une variété de facteurs pour motiver les comportements de chacun situé à un niveau différent de la hiérarchie de Maslow. Une liste des moyens pour y arriver est présentée sur le côté droit de la figure 1.

Une des grandes contributions de Maslow au problème de la motivation est sa description du concept de l'auto-réalisation. Ce besoin réfère au processus de développement du potentiel individuel dans sa pleine mesure, dans l'expression de ses habiletés, de ses talents, et de ses émotions personnelles. De plus, le besoin tend à s'accroître dans la proportion où l'individu s'engage dans les comportements favorisant son auto-réalisation (Steers et Porter, 1991).

Si cette théorie de Maslow a été reçue avec un bel enthousiasme, c'est uniquement à cause de sa logique apparente et de sa capacité de structurer et de simplifier un domaine extrêmement complexe, celui des besoins de l'être humain. Une étude approfondie des recherches qui ont portées sur cette théorie apporte des critiques fort importantes. Il serait vraisemblablement utopique de penser que cette théorie des besoins répond à toutes les questions se rattachant à la motivation de l'homme au travail.

2.4.1.2 LES CRITIQUES DE LA THÉORIE

Les idées de Maslow ont eu et ont encore beaucoup d'adeptes par leur simplicité convaincante et leur portée pratique. Pourtant, un certain nombre de constatations doivent être faites et des questions posées pour mettre la théorie à sa juste place.

Depuis sa parution, les bons côtés de la théorie de Maslow sont répertoriés par différents auteurs. Une étude, par exemple, trouva que les gestionnaires de niveau supérieur tendent vers le travail apportant plus de défis, développant des emplois où il est possible pour les travailleurs de poursuivre le développement de leurs besoins de croissance, pendant que les gestionnaires de niveau inférieur tendent à avoir des emplois favorisant la routine, rendant plus difficile la concrétisation des besoins de réalisation personnelle (Steers et Porter, 1991).

D'autres recherches, rapportées par Steers et Porter (1991) appuient la théorie de Maslow. Ces auteurs citent entre autres les études faites par ceux qui voyagent dans les différents pays et qui étudient les effets des conditions économiques sur le développement culturel. Ces travaux tendent à prouver que les arts et l'expression créative en général sont plus fréquemment développés dans les régions où les besoins physiologiques et de sécurité sont largement satisfaits.

Steers et Porter (1991), rapportant les études faites par Wahba et Bridwell (1976), sont surpris du paradoxe créé par les conclusions de leurs recherches : la théorie est largement acceptée mais il est évident que peu de recherches la supportent. Ces travaux de grande envergure examinent trois propositions du modèle de Maslow :

- l'existence d'une hiérarchie;
- un besoin non satisfait focalise l'individu exclusivement sur ce besoin;
- la satisfaction d'un besoin active le besoin hiérarchiquement supérieur.

Les résultats des recherches sont les suivants : en ce qui concerne la première proposition, dix-sept études concluent qu'il n'est pas évident que les différents

besoins soient regroupés dans cinq catégories distinctes, ou que ceux-ci soient hiérarchisés de quelque façon (Bergeron et al., 1979; Steers et Porter, 1991). Pour la deuxième proposition, les recherches produisent des résultats partagés. Les études ne supportent pas la troisième proposition. Steers et Porter (1991), rapportant une étude d'envergure de Maddi (1972), soutiennent que les grandes réalisations artistiques et culturelles dans la société sont produites par des gens dont les besoins du bas de la pyramide sont sérieusement compromis.

Rojot et Bergman (1989) retiennent plusieurs objections. Voici les principales constatations basées sur leurs recherches :

1. Cette théorie est trop partielle puisqu'elle nous dit seulement quels besoins peuvent être à la base d'un comportement mais jamais quand ni pourquoi on se comporterait d'une manière plutôt que d'une autre pour satisfaire tel besoin plutôt que tel autre, ni même à quel moment un besoin est suffisamment satisfait pour qu'on s'en détourne au profit d'un autre.
2. Les catégories de Maslow sont problématiques. On n'est pas très sûr des limites entre les unes et les autres. Le besoin d'activité est-il un besoin physiologique ou de réalisation de soi? Le besoin de justice, un besoin social ou de sécurité? Le besoin de savoir, un besoin de sécurité ou de réalisation de soi? Tout peut dépendre, entre autres, de quelle personne, du quand et du lieu.

Les plus virulentes critiques de cette théorie viennent très certainement de Andrew Neher (1991) et de Michael Maccoby (1990). Dans un premier temps, voyons les principales critiques apportées par Andrew Neher.

Neher se base sur les quatre propositions importantes de la théorie de Maslow pour la mettre dans son véritable contexte. Ce travail posera les quatre propositions de Maslow et l'évaluation rattachée à chacune d'elles par Neher.

Première proposition : chacun de nous est gratifié à sa naissance d'une complète et unique quantité de besoins qui, admettant leur possible expression dans l'environnement, focaliseront la croissance de l'individu dans une saine direction (Neher, 1991, p.92).

La plupart des psychologues reconnaissent que les besoins de bas niveau (faim, soif, etc.) sont innés, mais plusieurs se questionnent sur le fait que les besoins de niveaux élevés (esthétique, intellectualité) sont innés comme le suggère Maslow. De plus, plusieurs auteurs (Aron, 1977; Daniels, 1982; Geller, 1982; Smith, 1973) rapportés par Neher critiquent la tendance qu'a Maslow de diminuer le rôle de l'environnement dans sa capacité de former psychologiquement l'individu. Il serait bon de se rappeler l'argument voulant que l'extrême individualisme, basé ou non sur les notions de l'individu biologiquement unique que Maslow met en valeur, focalise plus l'aliénation sociale et la déshumanisation qui harassent notre société. Neher discute fortement cette tendance de Maslow en posant l'argument que l'adaptabilité sociale est importante dans le devenir de l'individu et que les valorisations sociales portées suite à la réalisation d'un fait valorisant motivent l'individu et ne sont pas insignifiantes.

Deuxième proposition : nos besoins fonctionnent dans un mode hiérarchique, où les besoins de base sont prépondérants, et où généralement ils doivent être satisfaits pour que nous soyons libérés d'eux et que nous puissions satisfaire les besoins hiérarchiquement plus élevés (Neher, 1991, p.96).

Les recherches rapportées par Neher sur la théorie des besoins et le management tendent à clarifier l'ordre hiérarchique proposé par Maslow en ce qui concerne cette théorie. Les résultats apportent un certain support (Graham et Balloun, 1973; Mathes, 1981; Wuthnow, 1978), d'autres recherches ne les supportent pas (Miner et Dachler, 1973) et enfin certaines le refutent catégoriquement (Wolford, 1971). D'autres études rapportent l'assertion voulant que la satisfaction d'un besoin apporte une diminution de ce besoin dans le futur. Ces études donnent sensiblement les mêmes résultats qu'auparavant : un certain support (Alderfer, 1969; Graham et Balloun, 1973), un non-support (Lawler et Suttle, 1972), et enfin des résultats indiquant que la satisfaction d'un besoin entraîne une élévation de la proéminence de ce besoin (Hall et Norigaim, 1968).

Sur ce point, Maslow est trop catégorique dans son approche. Nous ne pouvons satisfaire le besoin de manger, de boire et de faire l'amour d'une façon

permanente, ce sont des besoins cycliques. La frustration d'un besoin de base peut être très importante au développement humain, quoiqu'en pense Maslow. Les chercheurs sont d'accord qu'une extrême privation est ordinairement dommageable psychologiquement, mais cela ne veut pas dire que la situation inverse est meilleure. Une satisfaction facile des besoins n'est pas saine en soi. La position la plus modérée est certainement la plus défendable.

Troisième proposition : les besoins d'auto-réalisation diffèrent qualitativement des besoins inférieurs (ou insuffisants) en ce qu'ils nous motivent par l'absence d'insuffisance, c'est pourquoi ils sont appelés les besoins "d'être" (Neher, 1991, p.102).

Comme l'a dit Maslow, la motivation d'être implique un état "de désir, d'intentionnalité et de manque de besoins d'insuffisance". Est-ce qu'on peut être motivé à acquérir ou àachever quelque chose qui ne nous a jamais manqué? Ce n'est pas vraiment logique. Chacune des personnes se forge des objectifs à atteindre favorisant les besoins de niveau supérieur. Une fois que cet objectif est atteint, il s'en forge un nouveau. Est-ce que lorsque l'objectif se définit, la personne l'a fait sans qu'elle soit en insuffisance du besoin à combler? En somme, ce qui est unique à propos des besoins de niveau supérieur n'est pas l'absence du sentiment de privation, mais plutôt un nombre important d'autres caractéristiques, incluant la possibilité de choisir les défis et les privations s'y rattachant.

Quatrième proposition : le niveau d'auto-réalisation, celui à la fine pointe du processus, constitue le niveau le plus élevé de l'expérience humaine (Neher, 1991, p.104).

Maslow considère les besoins du bas de la pyramide comme étant particulièrement inférieurs parce qu'il croit qu'ils sont à la base égoïstes par nature. Comment alors expliquer que les recherches en socio-biologie ont démontré que les pulsions primaires, incluant le sexe, sont largement altruistes? Les animaux risquent quelquefois leur vie pour concevoir ou, plus tard, pour protéger leur progéniture. Il apparaît que les besoins primaires peuvent jouer un rôle de premier plan dans le processus de l'auto-réalisation, et que ces derniers peuvent apporter leur contribution significative et unique à chacune de nos vies. Prenons par exemple l'activité de faire du camping. Avoir à se concerter pour se

donner un abri, le garder chaud, prendre et préparer le poisson pour manger peuvent être des actions très signifiantes et vigoureuses.

Neher termine en soulignant que le travail de Maslow nous encourage à penser aux différentes alternatives dans la façon de voir la motivation. Il nous encourage à donner plus d'attention aux individus psychologiquement sains et à ce qu'ils peuvent nous enseigner des aspects positifs de leur vie.

Dans un deuxième temps, Maccoby (1990) apporte sa critique de la théorie des besoins de Maslow. Il commence en soulignant que, dans le monde de la bureaucratie, cette théorie sert aussi bien les gestionnaires conservateurs que les libéraux. Les conservateurs s'appuient sur la hiérarchie des besoins pour justifier et rationaliser leur répugnance au changement en soutenant que la plupart des travailleurs appartiennent aux niveaux inférieurs et ne souhaitent pas davantage de responsabilités. À l'inverse, les libéraux soutiennent que les gens n'auront pas de motivation si l'entreprise ne leur donne pas l'occasion de se réaliser.

Maccoby reproche deux choses importantes à la théorie de Maslow : premièrement elle ne correspond pas aux faits, et deuxièmement, elle ne convient plus au management d'aujourd'hui.

Dans son premier point, les faits ne corroborent pas le concept de la hiérarchie des besoins, Maccoby explique sa première critique en apportant les points suivants :

1. cette théorie ignore tout ce que la culture ou la psychanalyse nous apprennent sur le rôle des valeurs dans la formation du caractère. «Un homme n'assure pas son développement parce qu'il grimpe dans l'échelle hiérarchique, ou vice versa» (p.34);
2. nos choix dépendent davantage de notre morale que de la satisfaction de tel ou tel besoin;
3. la satisfaction des besoins inférieurs n'en déclenche pas nécessairement d'autres plus élevés. Ces mêmes besoins ne sont pas obligatoirement à jamais

satisfaits. «On connaît des artistes faméliques ou des paysans au grand coeur qui transcendent leurs besoins fondamentaux sans les avoir jamais apaisés» (p.34);

4. il n'est pas possible de satisfaire d'une façon définitive les besoins primaires (psychologiques, sécurité et d'amour). Ils peuvent par contre être améliorés esthétiquement;

5. il n'est pas possible pour l'homme de développer toutes ses potentialités. Cela peut dépendre entre autres du contexte, de sa discipline et de sa détermination.

Selon Maccoby (1990), la théorie de Maslow est partielle, en ce qu'il ne donne pas l'importance nécessaire à l'environnement. L'homme dès sa naissance s'efforce de mettre de l'ordre dans ses expériences, de leur donner du sens, de maîtriser son environnement. En fait, l'homme se développe autant en niant ses besoins qu'en satisfaisant n'importe lequel d'entre eux. «Au lieu de nous mettre mécaniquement à leur service, il serait plus sage de jeter dessus un oeil critique, afin d'analyser plus précisément en quoi chacun contribue ou non à notre développement» (p.35).

Le deuxième point de Maccoby est que la théorie de Maslow fonctionnait peut-être du temps où l'économie américaine dominait le marché mondial et pouvait rejeter sur ses clients le coût de son inefficacité, mais que dans l'économie nouvelle, elle ne peut que nuire au management. Maccoby termine en insistant sur le fait que la motivation doit tenir compte de concepts psychologiques que les théories (Maslow) de l'homme partiel ignorent totalement : la confiance, la bienveillance, la quête du sens, la conscience de soi et la dignité.

La théorie des besoins de Maslow a fait l'objet de recherches dans le monde de l'éducation et en particulier au niveau secondaire. Voyons les résultats de différentes études faites sur les besoins des enseignants au secondaire et les conclusions s'y rattachant.

2.4.1.3 LA THÉORIE DES BESOINS ET LES ENSEIGNANTS

Dans le domaine scolaire, plusieurs recherches sur l'implication de la théorie de Maslow ont été faites dans les dernières décennies. Elles ont tenté de déterminer les implications de cette théorie chez les administrateurs scolaires. Null (1970), en particulier, précise que le directeur d'école devrait (Laurin 1990, p.8.9) :

1. concentrer son attention sur les besoins que les enseignants peuvent satisfaire au moyen de leur performance au travail;
2. comprendre que s'astreindre à combler les besoins du bas de la pyramide (survie et sécurité) des enseignants ne peut garantir leur satisfaction au travail (Mills, 1987, citant Farrar, 1981);
3. réaliser que les façons de satisfaire ces besoins diffèrent d'une personne à l'autre, donc qu'il doit connaître et comprendre chacun de ses enseignants et les considérer comme des personnes à part entière (Mills, 1987);
4. favoriser l'autonomie et l'équité parmi les enseignants et ainsi aider chaque enseignant à apporter une contribution substantielle à la fois orientée vers les objectifs de l'école et les siens : satisfaction.

Le résultat de l'étude de Sergiovanni et Carver (1973, cité par Laurin, 1990) les amène à conclure que les administrateurs ne peuvent espérer augmenter ou améliorer la performance des enseignants en leur offrant davantage de sécurité et de renforcements sociaux.

Les enseignants ont plutôt besoin de se sentir appréciés en tant que personnes et en tant que travailleurs professionnels. Une fois qu'ils auront obtenu cette reconnaissance de la part de l'administration, ils pourront, par la suite, satisfaire leurs besoins d'autonomie et de réalisation de soi qui leur permettront de se réaliser par leur travail tout en rencontrant les objectifs de l'organisation (Laurin, 1990, p.8.9).

Pastor et Erlandson (1982) rapportent une étude faite par Lortie sur les besoins des enseignants et leur satisfaction. De sa recherche dans cinq villes, il en

arrive à la conclusion que la source majeure de satisfaction vient des récompenses intrinsèques et psychiques, ce qui renforce la position que les enseignants sont avant tout motivés par les besoins du haut de la pyramide. Leur étude fut conduite dans 30 écoles secondaires publiques de Brazos Country (Texas) et les auteurs apportent comme conclusion qu'il y a une prédominance des besoins de niveau supérieur chez les enseignants qui se reflètent des façons suivantes :

- désir d'être responsable pour leur propre travail, et de voir le résultat de leurs efforts;
- leur travail doit relever d'un défi, d'opportunités dans la prise de décisions, de la possibilité de développer des habiletés et d'avoir l'occasion d'avancement, de l'opportunité d'être créatif et innovateur;
- la satisfaction rattachée au travail est significativement reliée aux besoins des enseignants. La relation entre la satisfaction et les besoins fluctue selon les districts. Apparemment, certains districts réussissent à satisfaire leurs enseignants en comblant leurs besoins primaires;
- les présentes théories de la motivation ne sont pas adéquates pour expliquer la motivation des enseignants et leurs besoins. Kathleen Kreis (1985), dans une étude faite sur la satisfaction des besoins des enseignants et l'emploi de la hiérarchie des besoins de Maslow, supporte ce point en concluant que la réalisation de leurs besoins ne se fait pas nécessairement dans la hiérarchie présentement prédominante dans la littérature (Kreis et Milstein, 1985).

Kreis et Milstein reviennent sur le sujet en 1985 et posent trois hypothèses reliées aux besoins des enseignants. Ces hypothèses sont les suivantes :

- les enseignants qui perçoivent qu'aucun de leurs besoins n'est comblé par leur travail ne sont pas satisfaits par l'acte d'enseigner;

- les enseignants qui perçoivent que seulement leurs besoins primaires (sécurité et affiliation) sont comblés par leur emploi pourraient être neutres, c'est-à-dire ni satisfaits, ni non satisfaits par l'enseignement;
- les enseignants qui perçoivent que certains de leurs besoins de niveau supérieur sont comblés (estime de soi, autonomie, et auto-réalisation) par leur travail sont satisfaits dans la mesure où ils sentent ces besoins comblés.

Leur recherche faite dans le nord-est des États-Unis s'adresse à 900 enseignants (18 écoles). Les résultats indiquent premièrement qu'il y a une relation significative entre la satisfaction et les besoins comblés, et deuxièmement que l'arrangement hiérarchique des besoins n'est pas supporté. Kreis et Milstein concluent que «logiquement, si l'harmonie augmente entre ce que l'enseignant veut et ce qu'il obtient de son travail, la satisfaction augmentera également» (1985, p.76). Les deux auteurs expliquent leurs résultats par les points suivants :

- les changements apportés dans la société ne sont pas sans altérer le travail fait par les enseignants (valeurs);
- plusieurs enseignants trouvent de plus en plus difficile de se satisfaire intrinsèquement en travaillant et en éduquant de jeunes personnes. Ils sont en effet préoccupés par la discipline, ont à composer avec une complexe et non sympathique structure bureaucratique, et sont coupés de toute participation à cette bureaucratie.

2.4.1.4 L'APPORT DE LA THÉORIE AU MODÈLE INTÉGRÉ DE LA MOTIVATION

D'une façon générale, il en sort que les enseignants sont satisfaits par des besoins comblés, et leurs besoins se situent habituellement dans les besoins d'estime de soi, d'autonomie et de réalisation (Laurin 1990, citant Sergiovanni et Carver (1973); Pastor et Erlandson, 1982). Le directeur ne doit pas fonder sa conception sur un ordre hiérarchique (Kreis et Milstein, 1985) comme le souligne

la littérature et en particulier Maslow, mais plutôt établir les besoins de chacun de ses enseignants comme étant individuels et spécifiques à chacune des écoles (Mills, 1987; Null, 1970). Ces besoins sont sujets à des différences reliées à l'environnement de l'école, au leadership du directeur, à l'interaction sociale du groupe, au désir d'apprendre des élèves, au niveau qualitatif de l'école, et aux besoins particuliers de chaque enseignant dans son travail. D'une façon générale, ce qui est suggéré est simple, «ajuste l'effort au besoin» (Kreis et Milstein, 1985, p.77). Il serait également bon de se rappeler que la satisfaction d'un besoin n'en déclenche pas nécessairement un de niveau supérieur (Maccoby, 1990; Wahba et Bridwell, cités par Steers et Porter, 1991; Neher, 1991).

La théorie de Maslow peut difficilement être prise comme modèle pour prédire le comportement humain, mais elle doit cependant être considérée comme modèle décrivant le potentiel de l'être humain fortement fonctionnel (Steers et Porter, 1991). À la lumière des nouvelles expériences sur le sujet et de l'information apportée par les nombreuses études, la meilleure façon, semble-t-il, de s'en servir est certainement de la voir comme une sérieuse contribution scientifique poussant maintenant plus loin l'examen et les modifications du comportement humain (Neher, 1991). La théorie de Maslow est partielle car elle n'explique pas les forces reliées à l'environnement et la perception que la personne fait de cet environnement (Maccoby, 1990). Bien plus, cette théorie suggère de les ignorer (Neher, 1991). Maslow a contribué fortement à la compréhension de la motivation par les besoins, mais cette théorie ne correspond plus aux faits et elle ne convient plus au management d'aujourd'hui (Maccoby, 1990). La théorie des besoins n'apportera pas, semble-t-il, un très grand apport au modèle intégré de la motivation proposé par cette recherche.

La théorie des deux facteurs de Herzberg (1968) découle de la théorie des besoins de Maslow. Appliquée plus directement au travail, elle attaquerá la question de la motivation sous l'angle de la satisfaction et des attitudes reliées à cette satisfaction et à l'insatisfaction. La satisfaction apparaît, semble-t-il, comme la finalité tant recherchée chez les travailleurs et chez les gestionnaires responsables de ceux-ci.

2.4.2 La théorie des deux facteurs de Herzberg

Frederick Herzberg développa sa théorie des deux facteurs moteurs-hygiène pendant les années 50. La base de ses études fut la relation entre les attitudes au travail et la performance. Herzberg (1966) vient à conclure que ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont source de satisfaction ou d'insatisfaction au travail.

Herzberg et al. (1959) se basèrent sur une revue exhaustive de la littérature traitant des attitudes au travail et sur une série d'expériences réalisées auprès d'environ deux cents ingénieurs et comptables de la région de Pittsburgh, Pennsylvanie. Herzberg et al. (1959) modifièrent la méthode de l'incident critique développé par Flanagan dans les années 50. Par interviews, les sujets de l'étude avaient à rapporter leurs propres attitudes et comportements qui étaient reliés à une satisfaction vraiment exceptionnelle dans leur travail. Ces états positifs découlant de leur travail furent appelés "les bons incidents critiques". La même procédure fut appliquée pour les événements reliés à des sentiments négatifs dans leur travail. Ces états négatifs furent à leur tour appelés "les mauvais incidents critiques".

Ils établirent l'existence de deux catégories majeures de facteurs reliés à la satisfaction et à la non-satisfaction au travail, à l'insatisfaction et à la non-insatisfaction au travail. Ces facteurs sont les suivants :

- les facteurs de satisfaction (facteurs moteurs ou facteurs de motivation) sont associés aux besoins de niveaux supérieurs et stimulent la croissance et le développement personnel. Ils se composent des points suivants : le travail lui-même, la reconnaissance, l'avancement, la responsabilité et la croissance professionnelle;
- les facteurs de non-insatisfaction (facteurs d'hygiène) sont associés aux besoins des niveaux inférieurs (physiologiques, de sécurité et sociaux). Ils ne conduisent pas, selon Herzberg, à la satisfaction au travail, mais peuvent éviter l'insatisfaction. Ce sont : le salaire, la vie personnelle, la sécurité d'emploi, les conditions de travail, la supervision, les relations avec

les collègues, les subordonnés et les supérieurs, et la politique de l'établissement.

Herzberg (1966), suite à une forte analyse des facteurs identifiés dans l'étude de 1959, en arriva à la conclusion que les facteurs contribuant à la satisfaction au travail étaient fondamentalement différents des facteurs d'insatisfaction. Cette constatation apporta la théorie des deux continua, celui de la satisfaction et celui de l'insatisfaction au travail. La théorie des deux continua replaça la théorie toujours connue d'un seul continuum satisfaction-insatisfaction à sa juste place. Cette nouvelle théorie est présentée à la figure 2.

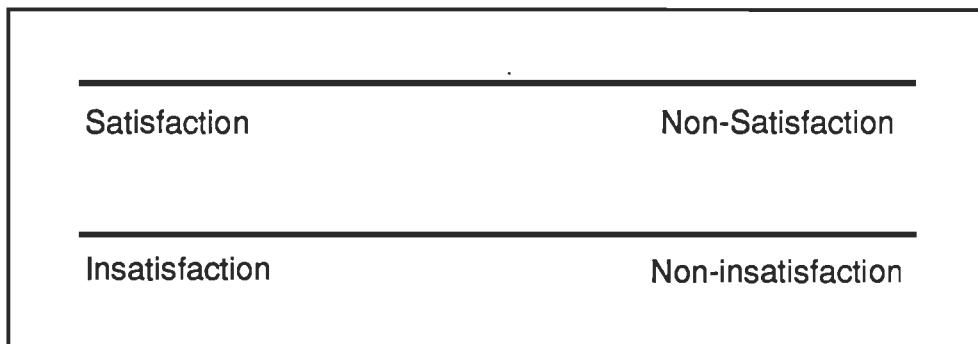


Figure 2. La théorie des deux continua²

Herzberg (1966) constate que les différents besoins peuvent être actifs simultanément, mais agissent différemment selon qu'il s'agit du besoin de réalisation de soi ou de tous les autres. Tous les besoins autres que la réalisation de soi n'agissent, en effet, que comme des facteurs d'hygiène pour la réalisation desquels on fait le moins d'effort possible et des efforts à court terme. On se montre pas satisfaits d'y parvenir, tout juste pas mécontents. On s'habitue vite à un niveau supérieur de satisfaction et alors on ajuste ses attentes vers le

² Decker, R.H. et May, C.R.. (1988) Putting Herzberg's two factor theory of motivation in perspective, Planning and Changing, vol 19, no 3, p.144.

haut. En revanche, le besoin de se réaliser est le seul véritable facteur de motivation : pour satisfaire ce besoin, on ne se lasse pas d'en faire le plus possible, non seulement pour atteindre, mais pour dépasser l'objectif fixé. Car dans ce cas, la satisfaction est intrinsèque alors que la satisfaction des besoins inférieurs est extrinsèque. Bergman et Rojot (1989) écrivent à ce sujet que «la satisfaction intrinsèque est directement proportionnelle à la bonne performance alors que la satisfaction des besoins inférieurs est extrinsèque puisqu'elle ne dépend qu'indirectement, voir pas du tout de la performance» (p.269). Les principaux facteurs moteurs (intrinsèques) et hygiéniques (extrinsèques) sont illustrés à la figure 3.

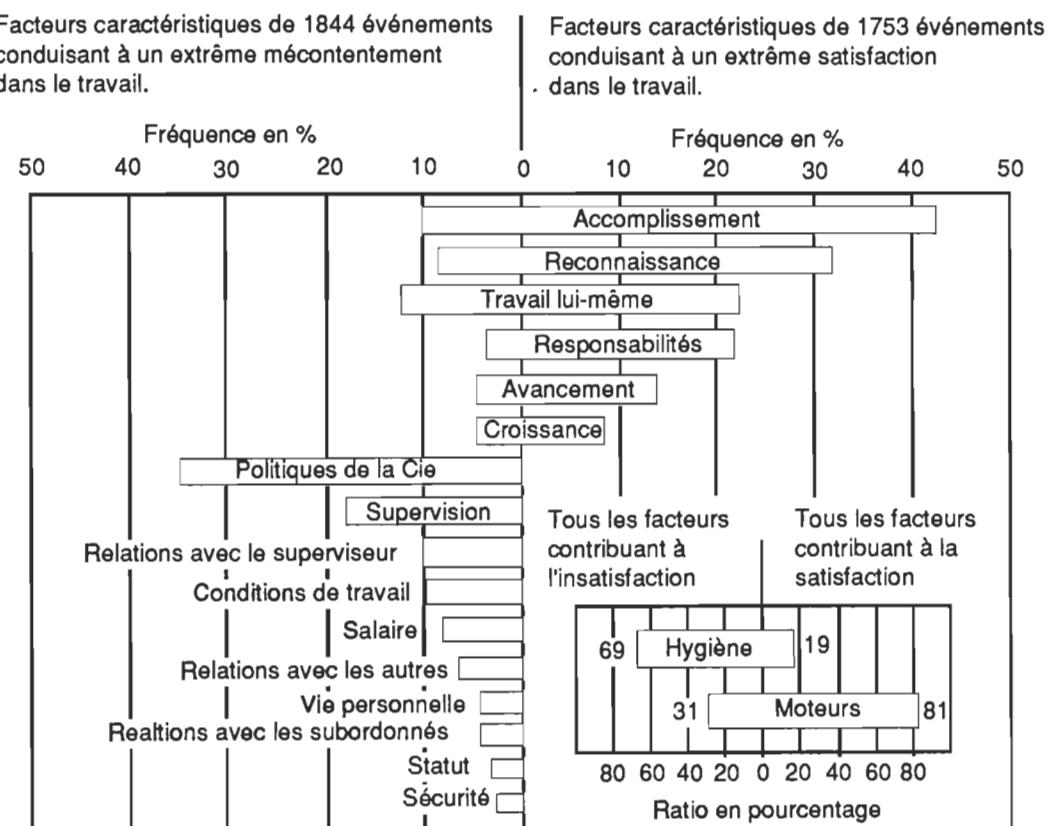


Figure 3. Facteurs affectant les attitudes à l'égard du travail ³

³ Herzberg, F. (1968 a). One More Time : How Do You Motivate Employees? Harvard Business Review, Janvier/Février, p.99.

Conséquemment, un membre d'une organisation qui a une bonne supervision, un bon salaire et de bonnes conditions de travail, mais une tâche sans défi et peu intéressante avec peu de chances d'avancement pourrait se trouver au point neutre zéro. Ce point neutre se situe entre la satisfaction et la non-insatisfaction, comme indiqué à la figure 3. Cette personne n'aurait pas d'insatisfaction à cause des très bons facteurs hygiéniques et pas de satisfaction compte tenu du manque de facteurs moteurs (Kreitner et Kinicki, 1989).

Herzberg (1968b) va un peu plus loin. Il définit sa théorie des deux facteurs comme étant une théorie suggérant que le travail doit être enrichi pour rendre l'utilisation du personnel plus efficace. De plus, il tient à préciser que l'enrichissement du travail n'est pas "élargissement du travail", et qu'il doit être vertical pour donner de bons résultats. Plusieurs études ont été faites à partir de la théorie des deux facteurs et apportèrent aux gestionnaires des moyens de susciter un accroissement de la motivation des employés.

Une de ces études est celle présentée par Herzberg (1968). Sa recherche touchant les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction au travail fut effectuée sur 1685 employés. Les travailleurs étudiés au cours des 12 enquêtes différentes représentaient au moins 15 professions. Il leur était demandé quels événements dans leur travail les avaient extrêmement satisfaits ou au contraire mécontentés. Comme le côté droit de la figure 3 l'indique, 81 % des facteurs qui contribuèrent à la satisfaction étaient des facteurs de motivation, pendant que 69 % des facteurs d'hygiène contribuèrent au mécontentement. On y retrouve déjà une implication pour les gestionnaires qui veulent influencer la motivation des employés en se servant des moyens suggérés par Frederick Herzberg et sa théorie des deux facteurs.

La prochaine partie de cette recherche fera référence aux différentes études faites sur la théorie des deux facteurs de Herzberg. Elle permettra de réaliser l'implication de sa théorie pour le gestionnaire en ce qui concerne la gestion des ressources humaines et en particulier de la motivation de chacun de ses employés. Les études empiriques et théoriques apporteront une vision de la théorie des deux facteurs dans les organisations.

2.5.2.1 LES IMPLICATIONS POUR LE GESTIONNAIRE

Selon Kreitner et Kinicki (1989) et Rojot et Bergman (1989), les gestionnaires peuvent augmenter la motivation au travail en identifiant les facteurs-moteurs de Herzberg (1968) dans le travail à faire. Cela peut être fait en donnant l'opportunité aux employés de se réaliser, de la reconnaissance pour le travail bien fait, des emplois stimulants, des responsabilités et des chances d'avancement. Autrement, selon Rojot et Bergman (1989), «...on n'échappe pas au cercle vicieux : quand on a peu d'intérêt pour son travail, on le fait mal, ce qui diminue encore notre intérêt, etc.» (p.269).

La théorie des deux facteurs a suscité beaucoup d'intérêt en ce qui a trait à l'enrichissement des tâches du poste individuel qui doit être distingué de l'élargissement des tâches individuelles. Plusieurs gestionnaires se sont servis des travaux faits par Herzberg sur l'enrichissement des tâches pour améliorer la performance de leurs employés par la motivation. La conclusion de cette expérience revient à Herzberg (1968b) qui précise le fait que :

Toutes les tâches ne peuvent pas ou n'ont pas besoin d'être enrichies. Cependant, si une petite partie du temps et des sommes consacrés à l'amélioration des facteurs d'hygiène sont maintenant alloués à des efforts menant à un enrichissement du travail, le revenu mesuré en termes de satisfaction des employés et de gain financier représenteraient l'une des réalisations les plus importantes jamais obtenues par les directions du personnel (p.63).

Daft (1991) souligne que le rôle du gestionnaire est dans un premier temps de supprimer l'insatisfaction en rencontrant d'une façon suffisante les besoins hygiéniques de ses employés. Lorsque ces besoins seront comblés, il pourra travailler avec les facteurs-moteurs pour rencontrer les besoins dits supérieurs et propulser ses employés dans l'auto-réalisation et l'accomplissement apportant la satisfaction.

Luthans (1989) rapporte que la théorie des deux facteurs de Herzberg projette une lumière nouvelle sur le contenu de la motivation. Avant que cette théorie soit connue, les gestionnaires concentraient leurs efforts à combler les facteurs d'hygiène. Les solutions alors envisagées se résumaient à l'augmentation de salaire, à l'implantation de nouveaux avantages sociaux et à l'amélioration des

conditions de travail. Aucun de ces moyens n'augmentait d'une façon durable la motivation des employés et, de plus, le processus était continuellement à recommencer. La motivation des employés et leur satisfaction sont intimement reliées à un travail apportant un certain défi et où l'on rencontre des opportunités de croissance professionnelle, de la reconnaissance, des responsabilités et de l'avancement.

Cette théorie basée sur la satisfaction au travail a reçu plusieurs appuis, mais il ne faut pas penser qu'elle fait l'unanimité des chercheurs travaillant sur la motivation. La prochaine partie du travail traitera des critiques apportées à la théorie de Herzberg.

2.4.2.2 LES CRITIQUES DE LA THÉORIE

Herzberg dit implicitement que tout le monde a le besoin de se réaliser. Pourtant, on pourrait croire que certains individus cherchent seulement la satisfaction de leurs besoins inférieurs alors que d'autres cherchent à se réaliser. Rojot et Bergman (1989), en se basant sur des recherches de Centers et Bugental (1966) et Friedlander (1966), écrivent que ceux cherchant à se réaliser font partie d'une petite minorité (environ 20 %) et se trouvent, le plus souvent, en haut de l'échelle sociale ou aux postes supérieurs des organisations. Il n'est donc pas surprenant que de nombreux patrons, consciemment ou non, partagent le monde entre ceux qui ne s'intéressent pas à leur travail (théorie X de McGregor) et ceux qui aiment leur travail, cherchent les responsabilités et ont la volonté de réussir (théorie Y de McGregor).

Decker et May (1988), Sylver (1987) questionnent la méthode de l'incident critique prise par Herzberg et al. (1959) pour en arriver à la théorie des deux facteurs. En s'appuyant sur plusieurs auteurs (Vroom, 1964; Dunnette, Campbell et Hakel, 1967; Salancik et Pfeffer, 1977; Ewen, 1964; House et Wigdor, 1967; Ott, 1965; Burke, 1966; Waters et Waters, 1969) ces chercheurs en arrivent à la critique suivante en mentionnant :

1. que la méthode employée ne reflète pas la réalité. En effet, il n'est pas correct de demander à des personnes de recréer un incident important dans leur passé de travailleur sans que les satisfactions ou les insatisfactions de ces moments soient subjectives et que le moment présent ne fasse pas intervenir une façon différente de sentir les faits. Ces faits peuvent être perçus différemment compte tenu de l'espace temps important et peuvent avoir été générés par d'autres choses que le travail. De plus, la récolte de faits importants du passé semble provoquer à l'occasion des distorsions de la réalité : les personnes tendent à se donner le crédit pour les succès entraînant la satisfaction, et inversement donnent le blâme aux autres pour les faits moins satisfaisants. Cela peut, semble-t-il, être fort réaliste lorsque les interviewers sont de prestigieuses personnes de l'université et que l'ego des gens peut être mis en cause;
2. que les sujets de l'étude de Herzberg et al. (1959) faisaient partie de seulement deux professions, il semble d'après Ewen (1964) qu'il est difficile d'étendre une théorie en ayant une gamme de sujets si limitée;
3. que la théorie n'a pas de correspondance très forte avec les recherches la précédant (House et Wigdor, 1967);
4. qu'en utilisant une méthode différente de collecte de données (échelle d'appréciation), les conclusions tendent vers des divergences tout aussi appréciables (King, 1970) :
 - l'hypothèse générale consiste en ce que les facteurs de motivation (81 %) sont plutôt reliés avec la satisfaction au travail; pendant que les facteurs d'hygiène (69 %) sont rattachés plus fortement à l'insatisfaction au travail;
 - les facteurs moteurs et d'hygiène sont significativement corollaires avec la satisfaction et l'insatisfaction au travail (Ewen et al., 1966; Graen et Hulin, 1968; Waters et Waters, 1969; Brenner, Carmack et Weinstein, 1971);
 - les facteurs moteurs sont reliés plus fortement que les facteurs d'hygiène à la satisfaction et à l'insatisfaction au travail (Halpern, 1966; Armstrong, 1971; Weissenberg et Gruenfeld, 1968);

- il n'y a pas de distinction entre les facteurs moteurs et d'hygiène.

Decker et May (1988) rapportent une étude de Aebi (1973). Aebi donne les résultats suivants de son investigation de 156 études faites sur la théorie de Herzberg : 62 études supportent la théorie, 53 études donnent un support partiel, 41 études la rejettent.

Une plus profonde analyse présente que 35 études supportent la théorie, 7 études donnent un support partiel et 7 études la rejettent lorsque la méthode employée pour la récolte des données est celle de l'interview. Quand la méthode est celle des questionnaires de l'échelle d'appréciation, 17 études supportent la théorie, 42 études donnent un support partiel et 32 études la rejettent. King (1970), cité par Decker et May (1988), souligne que les façons d'interpréter les résultats conduisent, comme il est évident dans les statistiques précédentes, à des conclusions très différentes. Decker et May (1988) alimentent le débat en donnant le tableau des récentes études faites sur la théorie. Pendant que Openshaw (1980), Davis (1983) et Wisher (1985) rejettent la théorie, Donahue (1978), Lacewell (1983) et May (1986) supportent les prémisses de Herzberg.

En résumé, la théorie des deux facteurs de Herzberg (1966) ne fait pas l'unanimité. Comme le soulignent Decker et May (1988), «...que la théorie de Herzberg soit supportée ou pas, il est possible que certains facteurs soient identifiés comme étant reliés à la motivation des employés» (p.147). Il est donc important pour le gestionnaire d'être sensibilisé aux facteurs motivant son personnel et qu'il sache ceux qui ont tendance à initier l'effet opposé. Luthans (1989, p.244) apporte que malgré tout ce qu'on peut reprocher à la théorie des deux facteurs de Herzberg (1966), peu ont contribué aussi substantiellement à l'étude de la motivation au travail.

En somme, Herzberg a ajouté beaucoup plus de compréhension au travail avec ses facteurs et la satisfaction s'y rattachant, mais comme ses prédécesseurs, il s'arrêta court à une théorie expliquant la motivation au travail. Son modèle ne décrit seulement qu'une partie du contenu de la motivation; cela n'explique pas adéquatement son processus complexe.

2.4.2.3 LA THÉORIE DES DEUX FACTEURS ET LES ENSEIGNANTS

La théorie de Herzberg est, semble-t-il, une des théories les plus employées dans le monde de l'éducation pour faire les recherches sur la motivation des enseignants. Knoop (1987) se sert, entre autres, de l'approche de Herzberg pour identifier l'insatisfaction et la satisfaction des enseignants travaillant dans 17 commissions scolaires en Ontario. Un questionnaire, complété par 894 enseignants du niveau primaire et 971 enseignants du niveau secondaire vise à connaître leurs insatisfactions et les facteurs y contribuant. Les résultats confirment que peu d'enseignants sont insatisfaits, que la région n'a que peu d'importance (Engelking, 1986) et que l'insatisfaction est reliée aux points suivants : le contrôle externe, le peu d'estime de soi, une absence de valeurs humaines dans le travail, les désappointements de la vie et l'absence de caractéristiques particulières de l'emploi. De plus, la recherche de Knoop (1987) semble suggérer que les enseignants ont dans un ordre d'importance les valeurs et les besoins suivants :

- la carrière d'enseignant devrait fournir plus de défis;
- les facteurs faisant la promotion de l'estime de soi; à cet effet, Mills (1987) cite une étude faite par Gallup (1982) où un manque de reconnaissance d'un bon enseignement est constamment identifié comme une grande insatisfaction chez les enseignants;
- la tâche devrait être plus significative, donner plus de feed-back et de motifs à produire;
- la possibilité de s'impliquer dans les décisions affectant leur travail;
- plus d'identification à l'organisation : un sentiment de solidarité avec les autres enseignants et spécialement avec les administrateurs;
- plus de valeurs communes partagées par chacun.

Dans la suggestion de Knoop (1987), la plupart des besoins font référence aux facteurs de motivation identifiés par Herzberg, facteurs apparaissant dans une étude de Engelking (1986) comme étant la reconnaissance et l'accomplissement

dans une proportion de 78 % des facteurs reliés à la satisfaction. Dans cette même étude, Engelking identifie que les quatre facteurs favorisant l'insatisfaction (78 %) sont dans l'ordre les relations avec les parents et les élèves, le manque d'accomplissement, les politiques administratives et la communication avec la direction.

Une recherche de Friesen, Holdaway et Rice (1983), rapportée par Sylver (1987), a comme objectif de tester la théorie de Herzberg autrement que par les instruments contestés de l'interview et de l'échelle d'appréciation de type Likert. Les chercheurs demandèrent à 410 directeurs d'école d'écrire deux facteurs ayant le plus contribué à une forte satisfaction au travail et deux facteurs ayant fortement influencé une insatisfaction au travail de directeur d'école. 350 directeurs d'écoles y répondent et l'analyse de leurs réponses accorde un support substantiel aux propositions de Herzberg (1966). Les facteurs d'accomplissement, de responsabilité (autonomie), de reconnaissance, le travail lui-même (défi et importance) et la possibilité de croissance sont fortement associés à la satisfaction au travail, tandis que les politiques administratives, les conditions de travail (contexte physique) et les effets sur la vie personnelle sont reliés à l'insatisfaction au travail. Peu des 20 catégories répertoriées dans cette étude sont associées à la fois à la satisfaction et à l'insatisfaction. Cependant, les relations avec les pairs et avec les subordonnés – deux facteurs d'hygiène – sont clairement associées avec la satisfaction plutôt que l'insatisfaction.

Sylver (1987) développe trois études différentes en se servant de la théorie de Herzberg. Chaque étude avait sa propre façon de récolter les données. On peut identifier deux objectifs à ces études où les sujets (92) sont des éducateurs travaillant près de Tulsa et de Chicago : vérifier si la méthode de collecte de données a une influence sur les résultats, et quels sont les facteurs influençant la satisfaction et l'insatisfaction au travail. Six hypothèses, réparties à raison de deux hypothèses par étude, furent clairement définies. Quatre des six hypothèses de base supportent la théorie de Herzberg. Il semble clair que la catégorie de facteurs moteurs soit différente de celle des facteurs d'hygiène. De plus, à part quelques exceptions, les facteurs moteurs sont associés à la satisfaction au travail et les facteurs d'hygiène associés à l'insatisfaction. Avec le

respect accordé à l'échantillon de sujets répondants à l'étude, Sylver (1987) apporte les exceptions suivantes :

(a) l'avancement n'étant pas fréquent dans le monde de l'éducation, il n'est pas souvent relié spécifiquement aux bons sentiments ou aux mauvais sentiments; (b) les relations interpersonnelles – c'est-à-dire avec les supérieurs, les pairs, et les subordonnés – apparaissant plus souvent positives que négatives, peuvent être à la fois satisfaisantes et insatisfaisantes (p.14).

De son côté, Susan Moore Johnson (1986) cite dans un premier temps une étude de Jamentz (1983) qui suggère que la théorie des deux facteurs est très importante pour le monde de l'éducation et en particulier pour les enseignants car elle est consistante avec les attentes qu'ont les enseignants de leur travail. Lortie (1975, cité par Johnson) trouva que les premiers facteurs de motivation des enseignants étaient reliés aux récompenses intrinsèques apportées par une relation significative avec leurs élèves. Goodlad (1984, cité par Johnson, 1986) apporte que l'argent n'est pas une raison majeure d'entrer dans la profession, mais est par contre, après l'inefficacité au travail, la deuxième raison de laisser l'enseignement.

Une étude de Holdaway (1978) citée par Chen (1984) apporte que des enseignants d'Alberta ont spécifié que leurs sources de satisfaction étaient les relations avec les élèves, la liberté de la méthode d'enseignement, la relation avec les autres enseignants, la liberté de sélectionner leur sujet de matière, leur tâche d'enseignant, la sécurité d'emploi et la possibilité de quitter lors de maladie. Les sources d'insatisfaction relevaient des attitudes de la société pour l'éducation en général, les attitudes des parents pour l'éducation, le statut des enseignants dans la société, l'implication dans la prise de décision scolaire, la méthode pour évaluer les enseignants et les possibilités d'un congé sabbatique. Holdaway en arrive à la conclusion que l'étude supporte la théorie des deux facteurs, mais seulement dans le sens du lien avec la satisfaction, et non des facteurs de motivation. Chen (1984) arrive à la même conclusion que Khillah (1986) : les facteurs de motivation (relation avec les pairs, les enseignants et les élèves) jouent un rôle important quand à la satisfaction des enseignants et ils apportent une contribution à la motivation de ceux-ci.

Khillah (1986) précise que les trois premiers facteurs identifiés à l'insatisfaction au travail dans son étude sont la discipline, les relations interpersonnelles avec le directeur et les relations interpersonnelles avec les élèves. Les facteurs de motivation et d'hygiène sont donc sensiblement les mêmes et sont rattachés à la qualité des relations; il semble que dans le monde de l'éducation, ce ne soit pas surprenant que les relations soient importantes, mais que ces facteurs soient à la base de la satisfaction et de l'insatisfaction apportent une dichotomie un peu spéciale. L'auteur (Khillah, 1986) va un peu plus loin en spécifiant que le facteur de satisfaction et d'insatisfaction relations enseignants/élèves démontre bien l'importance donnée aux élèves par les enseignants.

2.4.2.4 L'APPORT DE LA THÉORIE AU MODÈLE INTÉGRÉ DE LA MOTIVATION

Les recherches faites sur la théorie de Herzberg ont révélé plusieurs résultats différents. Il est intéressant de constater cependant que les enseignants sont motivés par certains facteurs et non motivés par d'autres. Si le directeur peut trouver les facteurs personnels (Decker et May, 1988) pouvant efficacement influencer la motivation de ses enseignants, il peut alors avoir un impact important sur son personnel. À cet effet, Decker et May (1988) proposent deux instruments validés et plusieurs fois utilisés dans les recherches : Friedlander (1964) emploie 18 facteurs pendant que Wickstrom (1971) en identifie 16. À plusieurs occasions où ces questionnaires furent employés, la théorie de Herzberg fut supportée. En connaissant les facteurs relatifs à la motivation de ses enseignants, facteurs pouvant être différents jusqu'à un certain point de ceux identifiés dans une autre école ou une autre région, le directeur peut d'une façon plus appropriée mettre en évidence le meilleur de son personnel-enseignant (Decker et May, 1988; Silver, 1987). De plus, le directeur ne devrait pas oublier que les facteurs moteurs (satisfaction) peuvent aussi jouer le rôle de facteurs d'hygiène (insatisfaction) et que la théorie des deux continua proposée par Herzberg semble dans ces cas perdre de son importance. Les relations avec les pairs, les élèves, les parents et la direction (directeur) apparaît comme un élément fort important dans les facteurs autant d'hygiène que moteurs (Khillah,

1986; Engelking, 1986; Sylver, 1987; Lortie, cité par Johnson 1986; Holdaway, cité par Chen 1984; Chen, 1984).

La théorie des deux facteurs de Herzberg est donc un outil à retenir en tenant compte des discernements ci-haut proposés. De plus, il en ressort que la qualité des relations de toutes sortes dans le monde de l'enseignement semble être primordiale et essentielle.

2.4.3 La théorie des valeurs de Maccoby

Michael Maccoby est un spécialiste pluridisciplinaire : psychanaliste, sociologue et politologue enseignant à Harvard, consultant pour l'organisation du travail et pour le management et enfin psychothérapeute et pionnier de l'éducation contestataire. Sa recherche porte sur le progrès personnel de l'homme et sur son efficacité productive, avec pour objectif d'améliorer les relations de travail envisagées sous le double aspect économico-technique et socio-humain. Pour y arriver, Maccoby (1990) met en oeuvre trois méthodes :

- l'enquête. Une enquête sur les valeurs fut menée de 1981 à 1986 auprès de plus de trois mille personnes appartenant à huit entreprises et à plus de huit organismes officiels.
- l'entretien. Les questions posées au cours de l'enquête ci-haut résultait de l'analyse de plus de cent entretiens, portant sur la satisfaction et le mécontentement des employés, leurs relations avec la hiérarchie, leurs clients et leurs collègues, leurs aspirations et leur environnement familial.
- l'étude. Travailler. Pourquoi? utilise également une étude par entretiens portant sur les styles de management. Ce travail a débuté en 1979 et avait pour objectif de définir le bon leadership. L'analyse de ces entretiens aboutit à la conclusion que le bon leadership repose autant sur les valeurs pratiquées par les cadres que sur leur compétence, autrement dit que la compétence combine à la fois aptitudes et valeurs. Utilisée ensuite en Suède et chez "AT&T" pour les relations humaines, il se dégagea le

concept du leadership d'entreprise comme représentant le style de management le mieux adapté à notre temps.

Ces enquêtes, ces entretiens, ce travail de consultant lui ont montré que travailler ne signifie pas la même chose pour tout le monde, et que les gens sont d'autant plus motivés que leurs responsabilités s'accordent avec leurs valeurs personnelles. Afin de découvrir ces motivations, Maccoby a dû étudier à la fois l'individu et l'entreprise, et notamment le rôle qu'y joue le leadership.

Selon l'auteur, pour savoir ce qui motive les gens dans leur travail, il faut s'intéresser d'abord aux valeurs qui façonnent le comportement, qui déterminent pourquoi et comment on travaille. Dans les dernières décennies, ces valeurs ont singulièrement évolué et apportent de nouvelles caractéristiques à notre temps. C'est au cours des années 60 que les valeurs ont commencé à bouger. Maccoby rapporte à cet effet la prospérité généralisée des années 60, la nouvelle Droite comme la nouvelle Gauche en politique, la préoccupation pour les droits des individus jumelée à une critique des autorités, les nouvelles techniques électroniques et l'entrée en masse des femmes sur le marché du travail.

2.4.3.1 LES CARACTÈRES TYPES

La typologie qui suit est un outil conceptuel. Son but n'est pas d'étiqueter ou de caricaturer les gens, mais de mieux comprendre ce qui les intéresse et les satisfait. La théorie du caractère social décrit des valeurs communes à plusieurs individus, explique leur formation et elle nous aide à comprendre comment chaque système éducatif engendre des valeurs différentes qui déterminent à leur tour des motivations. Maccoby a donc nommé les caractères types en fonction des valeurs positives qui les motivent à travailler et déterminent leur style de leadership. Le tableau 1 présente chacun des caractères types avec, en contrepartie, les valeurs dominantes qui les motivent. L'expert a comme valeurs dominantes la maîtrise, le contrôle, l'autonomie et il vise l'excellence. Le soutien est plutôt axé sur le contact humain, la survie et la bienveillance. Le loyaliste a comme valeurs premières l'autodéfense, la dignité, la puissance et l'estime de

soi. L'innovateur a comme valeurs dominantes la création, la concurrence et la renommée que ça lui rapporte, et enfin le personnaliste cherche l'équilibre entre la maîtrise et le jeu, la connaissance et le plaisir.

Tableau 1

Les différents caractères types et leurs valeurs dominantes

<u>Type</u>	<u>Valeurs dominantes</u>
L'Expert :	Maîtrise, Contrôle, Autonomie, Excellence.
Le Soutien :	Contact humain, Survie Biènveillance Sociabilité.
Le Loyaliste :	Autodéfense, Dignité Puissance, Estime de soi.
L'Innovateur :	Création, Expérimentation Concurrence, Renommée.
Le Personnaliste :	Équilibre entre Maîtrise et Jeu, Connaissance et Plaisir.

2.4.3.2 LES VALEURS DU TRAVAIL

Un bon leader ne crée pas, à lui seul, la motivation chez les autres, mais il peut l'orienter et l'amplifier. Pour bien motiver – soi-même et les autres – il convient d'abord d'identifier les valeurs qui nous animent; dans l'organisation, c'est la bonne façon d'améliorer à la fois le potentiel affectif des individus et leur productivité.

Le concept de valeur est difficile à saisir. On peut le définir, dans un sens étroit, comme «tout principe, norme ou qualité estimé valable ou désirable»; plus largement, on verra les valeurs humaines comme des structures dynamiques de la perception, de la pensée, de la volonté et de l'action partagées par les membres d'une même société. Maccoby appelle ces structures pulsions normatives. Dans le milieu du travail, différentes pulsions trouvent à s'exercer. En cherchant quelles conduites et quels objectifs sont communs à toutes les civilisations, Maccoby en est venu à répartir les pulsions normatives en huit catégories : la survie, le contact humain, le plaisir, l'information, la maîtrise, le jeu, la dignité et le sens.

Voici une brève description des huit pulsions (valeurs) normatives identifiées par Michael Maccoby :

- la survie : maintien de la vie, de l'alimentation, de la recherche d'un milieu favorable, d'un bon rythme veille/sommeil;
- le contact humain : attachement, bienveillance, reconnaissance, protection, communication, communauté;
- le plaisir : bien-être, jouissance sexuelle, de la bonne nourriture, de la beauté, de la boisson;
- l'information : stimulation sensorielle, du message, de la rétroaction, de la connaissance, de la compréhension;
- la maîtrise : compétence, contrôle, possession, autonomie, accomplissement, pouvoir;
- le jeu : exploration, imagination, aventure, compétition, expérimentation, créativité, innovation;
- la dignité : estime de soi, respect acquis, honneur, intégrité;
- le sens : intègre toutes les autres, donne une signification, infuse des valeurs, cherche des raisons de...

Dans la langue courante, on parle de besoins, ou de désirs, non de valeurs. Les besoins, chez l'homme, ne sont jamais purement physiologiques; chaque fois que nous formulons un désir, nous exprimons aussi une valeur.

Voici que je déclare désirer quelque chose; demandez-moi donc ce que je ressentirai si je ne l'obtiens pas; la réponse sera : «Je me sentirai exclu, impuissant, humilié...», et chacun de ces mots se réfère à une valeur : contact humain, maîtrise, dignité (Maccoby, 1990, p.54).

Le tableau 2 met en corrélation les besoins les plus communs et les valeurs correspondantes. Il est important de remarquer que les valeurs de survie et de plaisir font référence aux besoins primaires, le contact humain aux besoins d'appartenance et d'amour, et que la maîtrise et la dignité se rapprochent des besoins d'accomplissement et d'estime de soi.

Les valeurs du jeu et de sens n'apparaissent pas dans le tableau 2. C'est pourquoi il apparaît essentiel de définir le rôle joué par les valeurs du jeu et du sens qui contribuent à expliquer pourquoi les gens travaillent.

- Le jeu. La nouvelle génération souhaite que le travail ressemble le plus possible à un jeu, et les dirigeants qui satisfont ce désir, fut-ce de temps en temps, ne peuvent qu'y gagner un personnel plus motivé. On se sert d'autant mieux d'un ordinateur qu'on a l'impression de jouer avec celui-ci. La pulsion de jeu, toutefois, doit être gérée. Débridée, elle devient improductive. L'amour du jeu peut engendrer instabilité et gaspillage. Dans le milieu de travail, le meilleur usage de la pulsion de jeu est de donner aux gens la possibilité d'expérimenter et d'innover, de remettre en question les formes d'organisation, d'en imaginer d'autres et de les essayer.
- Le sens. En l'absence de sens, pas d'espoir, pas de motivation.

Émile Durkheim a observé que la dépression et le suicide peuvent être causés aussi bien par les crises économiques qui frappent les petits entrepreneurs en privant leurs efforts et leurs espoirs de toute signification, que par les fortunes réalisées trop rapidement et sans raison (Maccoby, 1990, p.72).

En temps de guerre, travailler signifie défendre la patrie : la peine qui habituellement rebute un travailleur devient alors indispensable. Le même

travail, selon le sens qu'on lui donne, peut stimuler l'un et dégoûter l'autre. C'est l'histoire des deux maçons du Moyen Âge.

Le soir venu, l'un paraissait épuisé, l'autre chantait à gorge déployée. «Qu'avez-vous fait aujourd'hui?» leur demanda-t-on. «J'ai remué des grosses pierres toute la journée», répondit le premier. Et le second : «J'ai bâti une cathédrale» (Maccoby, 1990, p.73).

Tableau 2

Les besoins et les valeurs

<u>Besoins</u>	<u>Valeurs</u>
Manger, boire, faire l'amour	Survie, Plaisir
Appartenance, protection, amour	Contact humain
Accomplissement, réputation, gloire	Maîtrise, Dignité.

Les caractères types ont une ou des valeurs particulièrement attachées à leur type. Le gestionnaire peut, sachant pertinemment les valeurs respectives à chacun des types de caractère, gérer la motivation de l'employé en lui permettant de travailler pour ce qui lui est plus important, en cohérence avec ses valeurs. La théorie de Maccoby met donc en relation des caractères types et les valeurs du travail spécifiques à chaque type (tableau 3).

Il est important de spécifier que chacune des valeurs conditionne la personne, mais que certaine(s) prédomine(nt) pour un caractère particulier (celles soulignées dans le tableau 3). C'est en insistant sur cette ou ces valeurs que le gestionnaire peut influencer les actions et les comportements de son employé. Apparaissent à gauche du tableau les valeurs : dignité, maîtrise, plaisir, survie, contact humain, jeu et information. Les caractères types sont énumérés en abscisse : l'expert, l'innovateur, le loyaliste, le soutien et le personnaliste. L'expert, par exemple, comme le démontre le tableau 3, sera surtout motivé par

Tableau 3

La théorie des valeurs versus les caractères types de Maccoby

caractères types \ valeurs	EXPERT	INNOVATEUR	LOYALISTE	SOUTIEN	PERSONNALISTE
DIGNITÉ	-Respect dû au professionnel -Statut social -Considération	-Prestige du "monde des gagneurs"	<u>Justice et respect</u>	-Sentir qu'on a besoin de vous -Savoir qu'on vous écoute	-Dans l'indépendance -Réussite -Engagement
MAÎTRISE	<u>Besoin d'accomplissement et d'autonomie</u> <u>Contrôle de soi et des autres</u>	<u>Inventer de nouvelles solutions</u> <u>Inspiration + passion + opportunité = contrôle</u>	Maîtrise = "pouvoir sur"	Être réellement utile	<u>Maintenir sa valeur sur marché du travail</u> <u>Partager l'autorité : connaissances et participation</u>
PLAISIR	Gagner Savoir-faire	-Je crée et ça marche -Je joue le jeu -Percée des connaissances nouvelles	Le triomphe, c'est de parvenir au match nul	-Être apprécié -La convivialité	<u>Présent dans toutes activités</u> <u>Esthétique</u> <u>Le travail est une joie</u>
SURVIE	Grâce à la compétence et à la réputation	-Par la compétence -Saisir les menaces comme des opportunités	Par le pouvoir et par l'argent	Par et dans la communauté	La compétence assure l'adaptabilité et la mobilité
CONTACT HUMAIN	-Bons rapports entre égaux -Choisir les plus doués et les patronner	-Faire partie de l'équipe qui gagne -Finie l'équipe, finie l'amitié	-Loyauté envers la famille -Fondé sur la crainte eux contre nous	<u>Porter attention aux gens</u>	-Réseaux -Partage des expériences -Apprendre d'autrui -Esprit d'équipe
JEU	-Jouer est contre nature mais... -Il renforce l'expertise	<u>Aventure</u> <u>Expérience vécue</u>	Jeu = guerre	-Comme instrument de la sociabilité	<u>Scénarios : "Que se passerait-il si...?"</u> <u>La concurrence est un sport d'équipe</u>
INFORMATION	-Information = pouvoir -Réciprocité = domination -Cultiver les savoirs pointus	-Pour bâtir une stratégie de marché -Orientée vers l'avenir	Sur les menaces possibles et la considération qu'on vous porte	-S'intéresser aux gens et à ce qui les concerne	<u>On apprend toujours des clients et des collègues</u> <u>Questions : "Pourquoi?" "Dites-moi tout"</u>

la valeur de la maîtrise, l'innovateur par la maîtrise et le jeu, le loyaliste par la dignité, le soutien par le contact humain et le personneliste par les valeurs de maîtrise, de plaisir, de jeu et d'information. Pour chacun des caractères types, les autres valeurs du travail prennent un sens et sont expliquées en quelques mots. Il faut souligner que la valeur du sens n'est pas inscrite comme telle sur le tableau 3, et il en est bien ainsi. Si ce qu'une personne fait n'a pas de sens, elle ne le fera pas longtemps.

Maccoby (1991) propose certaines caractéristiques particulières pour chaque caractère type. «L'artisan (expert) aime faire des produits de grande qualité et résoudre des problèmes. Il appartient à un monde de maîtres, de compagnons et d'apprentis» (p.10). Ils (experts) se sentent frustrés si on leur confie des tâches sans envergure. Manquant de motivation, certains d'entre eux deviennent des experts pointilleux. Pour l'expert, la société où il travaille lui donne l'occasion de faire un travail passionnant et lui permet de disposer de ressources qu'il ne pourrait se procurer seul.

La bête de la jungle (loyaliste) exprime l'éthique de l'entreprise du siècle dernier. «Son but, c'est de régner sur les autres, de dominer. Le monde pour lui se partage en vainqueurs et en victimes et il est parfois poussé à écraser les autres pour éviter d'être écrasé» (Maccoby, 1991, p.11). Cette espèce se divise en deux variétés : le lion et le renard. Le lion bâtit des empires, exige une fidélité totale pendant que le renard est le maître de l'intrigue et de la conspiration. Maccoby (1991, p.11) ajoute que les renards «...se fraient une voie vers les échelons supérieurs en se servant intelligemment des autres, y compris en leur volant leurs idées et en les poignardant dans le dos».

L'homme de la firme (soutien) accorde beaucoup de prix à l'harmonie, aux bons rapports et à la grande famille de sa société. «Au mieux, il est le médiateur, celui qui sait le mieux intégrer le travail accompli par les artisans. Au pis, il est le bureaucrate obsédé par son besoin de sécurité» (p.11).

Le joueur (innovateur) représente celui qui défie les experts et les soutiens. John Kennedy était leur modèle. L'invention, la souplesse et l'amour de la nouveauté font partie intégrante du joueur. Pour le joueur, l'organisation est un

terrain de jeu où il peut briller s'il gagne. Enfin, la nouvelle génération possède ses propres caractéristiques, son grand objectif est son développement personnel. Les personnalistes ne veulent pas seulement l'autonomie au sein de l'organisation, mais l'indépendance. Maccoby (1991), soulignant la forte montée de ce caractère type, ajoute :

Ils aiment travailler en équipe, ce qui les aide à résoudre les problèmes de la clientèle, à bénéficier de l'expérience des autres et à profiter de la vie sociale sur le lieu de travail. Les *self-developpers* (personnalistes) ne veulent plus de la fidélité inconditionnelle de l'homme de l'organisation en échange de la sécurité à vie, que, de toute manière, aucune société ne peut plus garantir. Ils souhaitent pouvoir valoriser leurs aptitudes sur le marché du travail et obtenir la souplesse nécessaire pour équilibrer carrière et vie de famille. En échange, ils offrent leur esprit d'initiative, un vrai travail en équipe et une information honnête : moins d'ambition carriériste, un engagement réel dans les projets productifs (p.12).

La prochaine partie présentera l'apport de la théorie de Maccoby pour le gestionnaire en ce qui concerne la gestion des ressources humaines.

2.4.3.3 LES IMPLICATIONS POUR LE GESTIONNAIRE

Maccoby propose une nouvelle approche du monde du travail qu'il nomme technoservice. Technoservice pour technè, signifiant «art», «talent», «métier», et servitium, signifiant «tout labeur effectué au service d'autrui». C'est la mise en œuvre du savoir organisé et des techniques d'information et de communication dans l'intérêt de l'usager et du client. Le technoservice n'est pas le service, ni au sens général, formel du terme, ni au sens économique. C'est davantage un concept sociologique, décrivant une certaine façon de travailler, une logique qui se répand aussi bien dans le secteur de la production que celui des services. Dans le technoservice, les gens travaillent en équipe. Les employés doivent disposer de l'autorité suffisante pour décider ce qui satisfera à la fois la demande des consommateurs et les objectifs stratégiques de l'organisation. La qualité des relations humaines dépend de l'aptitude des divers spécialistes à la coopération, à une bonne communication entre le sommet et la base, et à la confiance qui règne entre eux.

Le technoservice n'exige pas seulement des individus qu'ils soient très motivés, il leur demande aussi d'être coopératifs, attentifs aux clients et à leurs collègues, et soucieux du destin de l'entreprise, même si cela leur demande de sacrifier leur avantage personnel à court terme. Dans le technoservice, la motivation doit tenir compte de concepts psychologiques que les théories de l'homme partiel ignorent totalement : la confiance, la bienveillance, la quête du sens, la conscience de soi et la dignité.

Maccoby (1991) apporte l'exemple du questionnaire que plusieurs gestionnaires des États-Unis et de l'Europe remplirent cette année-là. La résultante est que les deux caractéristiques qu'ils voudraient que leurs supérieurs immédiats possèdent sont la capacité à motiver leurs employés et à développer le travail en équipe. L'esprit d'équipe ne vient pas facilement. Cela demande aux employés de résoudre des conflits, de bien comprendre les autres et d'avoir une connaissance accrue des différents styles de pensée et des valeurs personnelles. C'est un défi émotionnel et intellectuel requérant des qualités de leadership autant du cœur que de la tête. «Les gens d'équipe ont besoin d'avoir confiance qu'ils ne seront pas perdants parce qu'ils coopèrent, que d'autres ne prendront pas avantage de leur honnêteté et de leur bonne foi» (Maccoby, 1991). Maccoby termine en soulignant que la lacune majeure de la motivation vient des gestionnaires seniors qui continuent de jouer la vieille partie, employant l'argent, le statut et le pouvoir pour renforcer les comportements individualistes. Aussi longtemps que le système récompensera maladroitement la compétition entre les pairs, l'esprit autoritaire-égocentrique prévaudra sur la réciprocité et l'esprit d'équipe (Maccoby, 1991).

La qualité d'un cadre se mesure au talent qu'il déploie pour mettre à l'œuvre les pulsions normatives. Gérer les motivations des hommes exige qu'on ait compris leurs valeurs, et qu'on crée pour celles-ci des occasions de s'exercer. Cela concerne aussi bien la conduite de soi-même que la conduite des autres.

La motivation productive, c'est lorsque les gens veulent faire ce dont l'entreprise a besoin. Pour que le technoservice fonctionne, il faut donner à ces gens l'occasion de s'exprimer, de laisser jouer leurs pulsions normatives et les particularités de leur caractère social.

Pour gérer utilement la motivation, les gestionnaires du technoservice ont à leur disposition quatre concepts opérationnels (tableau 4). Chaque concept opérationnel est un moyen dont peut se servir le gestionnaire pour mettre en valeur les pulsions normatives (les valeurs) de chacun de ses employés. Le concept opérationnel des responsabilités touche sensiblement les valeurs de maîtrise, de l'information, du jeu, de la dignité et du sens. Les rétributions servent bien le gestionnaire en ce qu'elles lui donnent un moyen de toucher la dignité des gens et de donner du sens à ce qu'ils font. Les motifs sont bien sûr en relation avec le sens, mais aussi avec la survie, la dignité et l'information. Enfin, Maccoby accorde au concept des relations et de la confiance les valeurs de la survie, du contact humain et de la dignité. Le tableau 4 donne un bref aperçu de chaque concept et des valeurs pouvant s'y rattacher.

Tableau 4

Les concepts opérationnels et les valeurs

<u>Concepts opérationnels.</u>	<u>Valeurs.</u>
Responsabilités	Maîtrise, Information, Jeu, Dignité, Sens
Rétributions	Dignité, Sens
Les motifs	Survie, Dignité, Information, Sens
Les relations	Survie, Contact humain, Dignité

2.4.3.4 LES CRITIQUES DE LA THÉORIE

La théorie des valeurs donne la possibilité au gestionnaire de s'adapter aux changements du monde économique, et plus particulièrement à la nouvelle génération. L'influence des personnalistes est d'autant plus forte que le monde du travail évolue dans leur direction. Voyons quelques statistiques :

- 30 % des travailleurs de moins de trente ans ont comme objectif le plus important du travail : le développement de leur personnalité. Ce pourcentage est encore plus élevé parmi les étudiants;
- plus de 50 % des travailleurs appartenant à toutes les tranches d'âge font du développement personnel une valeur;
- 90 % des jeunes leaders se décrivent eux-mêmes comme des personnalistes.

Maccoby (1991) ajoute «le pourcentage des *self-developers* (personnalistes) s'accroît en même temps qu'augmente le nombre de ménages où chacun des conjoints poursuit sa carrière» (p.12).

Compte tenu de la concurrence mondiale et du progrès technique, personne, ni aucune entreprise, ne peut prédire l'avenir ou garantir l'emploi. Le technoservice demande d'autres compétences, d'autres attitudes que celles qui convenaient à la bureaucratie industrielle. Pour s'assurer la sécurité d'emploi, l'expert et le soutien doivent affûter leurs talents et se préparer au changement permanent aussi bien que le fait le personnaliste. Le changement radical dans le monde du travail dans les dernières années a provoqué la percée de valeurs différentes, peu perceptibles dans les dernières décennies. Le personnaliste étant dans une forte proportion le travailleur de demain, il est donc intéressant de réaliser que la théorie des valeurs, même sans un passé glorieux, propose une solution à la motivation en innovant sur les moyens proposés et apporte une vision de l'avenir restant à partager et à améliorer.

La théorie des valeurs de Maccoby propose des caractères types. Cette façon de classifier les gens n'est pas toujours bien vue. Maccoby souligne avec conviction que le moyen donné par les caractères types n'est surtout pas de classer les individus dans un cadre rigide, mais plutôt d'avoir à l'esprit que chacun a ses propres valeurs. L'échelle de valeurs de chacun et de chacune peut être différente, mais pour la majorité des travailleurs, les caractères élaborés par Maccoby (1990) correspondent aux valeurs profondes du monde du travail. Il serait bon de suggérer qu'il ne revient pas seulement au gestionnaire de définir le caractère type d'un travailleur, mais que ce dernier

peut lui-même le faire et partager avec son employeur le résultat de son expertise. Cette façon de faire peut certainement améliorer la définition de chaque caractère type dans l'organisation et donner l'opportunité au gestionnaire et à l'employé de prendre conscience des valeurs de chacun.

Dans la nouvelle génération, on parle d'un nouvel idéal, esthétique, moral et religieux : la plénitude. Chaque individu dessine cet idéal différemment, selon ses talents, ses croyances et son tempérament. Ce qui fait dire à Robbins (1989) en citant Tao-tö king :

Celui qui en sait beaucoup sur les autres est peut-être instruit, mais celui qui se comprend lui-même est plus intelligent. Celui qui dirige les autres est peut-être puissant, mais celui qui s'est maîtrisé lui-même a encore plus de pouvoir (p.349).

Qu'est ce que la plénitude?

De même que l'innovateur invente des stratégies d'organisation de l'entreprise, on peut inventer des stratégies pour son propre développement. Tout individu doit d'abord se demander : «Quel est mon but»? Pas seulement en termes de réussite sociale, mais aussi en termes de pulsions normatives intérieures, clés d'un développement personnel mené de façon créative et raisonnée. La plénitude englobe :

- la bonne santé;
- la notion d'intégrité (fidélité à ses propres engagements);
- le potentiel créatif;
- la capacité de se maîtriser;
- la capacité de comprendre, de créer, d'aimer, de jouir;
- le pouvoir d'obtenir le respect d'autrui, d'entretenir avec lui des relations qui aient un sens;
- le pouvoir d'éprouver un sentiment de dignité et d'intégrité.

La plénitude fait appel à un pouvoir particulier, différent de celui qu'on exerce sur les autres. Il faut une véritable stratégie liant les objectifs et les valeurs de l'intéressé.

Quelles sont les conditions pour réaliser la plénitude? Maccoby définit cinq conditions pour réaliser la plénitude. Ce sont :

- attention/négligence;
- liberté/oppression;
- discipline/indulgence;
- équilibre/démesure;
- engagement/dispersion.

Les deux premières – attention et liberté – naissent d'un environnement familial positif et sont, en principe, entretenues par l'école et le travail. La troisième, la discipline, est fortement influencée par la famille et l'école, mais aussi par la volonté et un choix personnel. Les deux dernières, équilibre et engagement, sont largement déterminées par un choix personnel libre et informé, surtout dans une société comme la nôtre.

La première condition pour réaliser la plénitude est l'attention qu'on vous porte. Pour que l'enfant ait confiance en lui, il a besoin d'être entouré d'adultes rassurants, attentifs, qui l'aident à exprimer ses pulsions. Par négligence, Maccoby (1990) apporte la précision suivante : «je n'entends pas seulement la privation, pour l'enfant, de nourriture, de protection ou de distractions; le problème est psychologique, c'est l'absence d'attention» (p.203). D'être libre représente la deuxième condition pour atteindre la plénitude. Pour que l'enfant prenne goût à l'initiative et ait le désir de réussir, il ne faut pas surveiller l'enfant de trop près. Les parents et les enseignants ont comme tâche de le persuader d'acquérir cette maîtrise en lui assignant des objectifs stimulants mais à sa portée. Par ailleurs, l'oppression peut revêtir diverses formes : domination, autorité et séduction. Les enfants dépendants élevés dans la soumission sont condamnés à réprimer leur pulsion de dignité (Maccoby, 1990).

La troisième condition est d'être discipliné. L'enfant, pour prendre conscience de ses pouvoirs potentiels, doit apprendre à se gérer lui-même. Le mot discipline doit être envisagé dans le sens d'une autorité bienveillante qui fixe certaines limites, en expliquant, sur un ton réprobateur, que la mauvaise conduite porte atteinte aux droits des autres. Le contraire est l'indulgence. Maccoby écrit à ce sujet :

sans discipline, le sujet redoute les tests de compétence et les évite (d'où l'apparition d'un cercle vicieux : en fuyant l'épreuve, on est sûr de ne jamais acquérir la compétence); la recherche du plaisir sans effort en vient à dominer son existence, affaiblissant sa volonté et le poussant à se mépriser lui-même (p.207).

L'équilibre – entre travail et amour, maîtrise et jeu, esprit et corps, tête et cœur – est la quatrième condition à la plénitude.

Lorsque quelqu'un est dominé par une seule valeur, donc par une seule pulsion, c'est aux dépens de sa personnalité globale, qui perd ainsi sa capacité d'épanouissement. Les autres pulsions ne disparaissent pas, mais elles sont réprimées ou négligées (p.208).

La dernière condition est l'engagement. Lorsque les engagements d'une personne intègrent ses valeurs, il en résulte des satisfactions telles que s'exprimer et s'épanouir, alors que dans le cas contraire, la personne éprouvera le sentiment de se disperser dans des activités superficielles et dépourvues de sens. Il lui manquera alors le sentiment qu'engendre l'engagement dans un projet qui illumine la vie et élargit non seulement la personnalité, mais le monde lui-même.

Comme la théorie des valeurs est récente et qu'aucune étude ne semble avoir été faite dans le monde des enseignants, la prochaine partie se consacrera au rôle des valeurs.

2.4.3.5 LE RÔLE DES VALEURS

Il n'existe, semble-t-il, pas de termes parfaits pour parler des forces qui nous animent. Maccoby (1990) parle de pulsions normatives (value drives), Hobbs

(1988) les nomme principes unificateurs et Anthony Robbins (1989) parle de valeurs. Afin de bien se comprendre, le terme valeur sera employé dans la prochaine partie de l'étude.

La théorie des valeurs de Maccoby (1990) fonde les comportements sur ce qui pousse les gens à agir. Maccoby soutient le concept des valeurs en exprimant qu'«on parle couramment des gens motivés comme des personnes "mues" par un "élan", et cela suppose toujours qu'elles aient un but et qu'elles soient porteuses de valeurs» (p.245). En voulant élargir le concept de valeurs, deux auteurs en particulier mettent en évidence la force intérieure attribuée aux valeurs. Robbins (1989) accorde une importance extraordinaire aux valeurs pendant que Hobbs (1988) leur accorde, tout comme les deux autres auteurs, le principe de congruence.

Maccoby (1990) a regroupé les valeurs en concepts pouvant être intégrés et compris dans toutes les cultures, il spécifie qu'elles s'enracinent dans le biologique. Ses mécanismes sont complexes notamment parce que chez l'homme, l'élan dynamique combine les deux niveaux du cerveau : le système nerveux autonome et le néo-cortex. Chacun de nous naît avec plus ou moins d'énergie, et cette énergie se modifie avec l'âge. Maccoby (1990) apporte les commentaires suivants :

À mesure que nous avançons vers l'âge mûr, cette intensité varie non seulement parce que le vieillissement émousse la pulsion, mais parce que les pulsions normatives se renforcent ou s'affaiblissent en fonction de nos habitudes (bonnes ou mauvaises), de nos talents, de nos compétences, de nos désirs (stimulants ou contraignants), et de l'harmonie plus ou moins grande qui s'établit entre nous, les autres et le monde – spécialement avec nos proches dans la vie privée et la vie professionnelle –, où la totalité de nos pulsions sont impliquées. Les pulsions normatives qui donnent des résultats satisfaisants sont renforcées; celles qui s'investissent dans des relations ou des activités insatisfaisantes épuisent notre énergie, en provoquant quelque chose comme une faillite émotionnelle (p.246-247).

Le rôle des valeurs peut s'exprimer dans l'exemple suivant. Imaginons une personne sur le toit d'un édifice de trente étages à New York. Le même genre d'édifice se trouve à 15 mètres du premier et les deux sont reliés par une poutre de 30 centimètres. Un individu dit à la personne qu'il lui donne 10 dollars si elle

traverse d'un édifice à l'autre sur la poutre. La valeur de l'argent sera mise en cause et déterminera si elle s'exécutera. Posons la même question avec cette fois 100 000 dollars en cause. La décision de s'exécuter prendra peut-être une autre tangente. Une troisième proposition pourrait être la suivante : «je tiens ta fille entre mes mains, et si tu ne traverses pas dans les 5 prochaines minutes, je la jette en bas»; la décision de traverser sera vraisemblablement positive à ce moment pour plusieurs parents impliqués. Dans un dernier temps, une personne vivant dans des conditions atroces au tiers-monde pourrait se voir offrir un verre d'eau pour sa famille si elle traverse. À ce compte-là, une suite de personnes dans le même cas pourrait vouloir se faire offrir la même opportunité et essayer de traverser car la valeur soutenant leur geste les pousserait à s'exécuter. Dans chacun des cas présentés, une pulsion normative est impliquée et la décision prise par la personne sera en corrélation avec l'échelle de valeurs qui la caractérise.

Le rôle des valeurs en est un de premier plan dans les actions quotidiennes de tous et chacun, et conditionnent plusieurs de nos comportements.

L'étude des valeurs prend une place importante dans le comportement organisationnel parce que les valeurs sont des attributs personnels qui peuvent avoir un effet sur les attitudes, les perceptions, les besoins et les motivations des gens au travail (Schermerhorn et al., 1992).

Quinn (1978) ajoute à ce propos :

Les valeurs jouent un rôle-clé dans la motivation. Le système de valeurs d'un individu détermine comment un besoin particulier peut être satisfait et vers quoi un besoin donné est prolongé. Les objectifs doivent être accomplis sans transgresser la structure individuelle des valeurs et créer ainsi un conflit interpersonnel de valeurs. Par exemple, si les valeurs dominantes d'un enseignant sont le professionnalisme et la sécurité financière, mais qu'il est forcé de prendre parti dans ce qui est perçu comme étant non-professionnel pour obtenir cette position financière, un conflit de valeurs va définitivement apparaître (p.5).

La prochaine partie présentera l'apport de la théorie des valeurs de Maccoby au programme de motivation.

2.4.3.6 L'APPORT DE LA THÉORIE AU MODÈLE INTÉGRÉ DE LA MOTIVATION

La théorie des valeurs de Maccoby est certainement un outil à adopter et à développer pour gérer la motivation des enseignants au secondaire. Maccoby rejette la lourde bureaucratie pour faire appel à une nouvelle façon de voir le travail : le technoservice. Combien de fois a-t-on lu que le fait pour les enseignants d'être confronté à une bureaucratie déshumanisante contribuait fortement à leur insatisfaction ou ne leur donnait pas la possibilité de participer activement aux décisions les concernant?

La théorie des pulsions normatives projette une vision nouvelle pouvant aider le gestionnaire à gérer les motivations de la génération montante des enseignants : les personnalistes. Constamment à la recherche de l'équilibre et de la plénitude, ce nouveau caractère type recherche ce que le technoservice se propose de donner au travail.

Est-ce que le rôle des valeurs est à revaloriser après ce qui a été écrit sur son impact dans les motivations de l'individu? Les valeurs transcendent la personne dans tous ses comportements et dans ses actions (Schermerhorn et al., 1992). De plus, les auteurs mentionnés dans la précédente partie s'accordent à dire que la base de toutes démarches visant à se créer et à se définir des objectifs doit fondamentalement partir des valeurs caractérisant spécifiquement la personne (Hobbs, 1988; Robbins, 1989; Maccoby, 1990; Quinn, 1978). La cohésion des actions et des valeurs ne s'obtient seulement lorsque la superposition des actions et des valeurs est indéniable (Hobbs, 1988; Quinn, 1978); lorsque les valeurs sont partagées dans une organisation entre les employés et le gestionnaire et qu'il y a un niveau de congruence élevé, il y a alors un niveau de satisfaction élevé pour les employés envers leur leader (Schermerhorn et al., 1992).

Il est raisonnablement facile pour un directeur d'être à l'écoute, de se renseigner sur les valeurs de son enseignant. Même si les valeurs changent avec le temps, elles demeurent relativement stables, ce qui en fait un outil de premier plan pour celui qui veut promouvoir la motivation de son personnel (Kreis et Milstein, 1985).

Les caractéristiques du technoservice ne peuvent qu'être salutaires aux enseignants. La qualité des relations humaines (Khillah, 1986; Engelking, 1986; Sylver, 1987; Lortie, cité par Johnson 1986; Holdaway, cité par Chen 1984; Chen, 1984), la coopération, la bonne communication entre le sommet et la base, la confiance régnant entre eux, la dimension humaine (Khillah, 1986; Engelking, 1986; Sylver, 1987; Lortie, cité par Johnson 1986; Holdaway, cité par Chen 1984; Chen, 1984) nécessaire à son efficacité font en sorte que le milieu des enseignants a essentiellement besoin d'un tel concept pour favoriser la participation efficace de chacun (Maccoby, 1990).

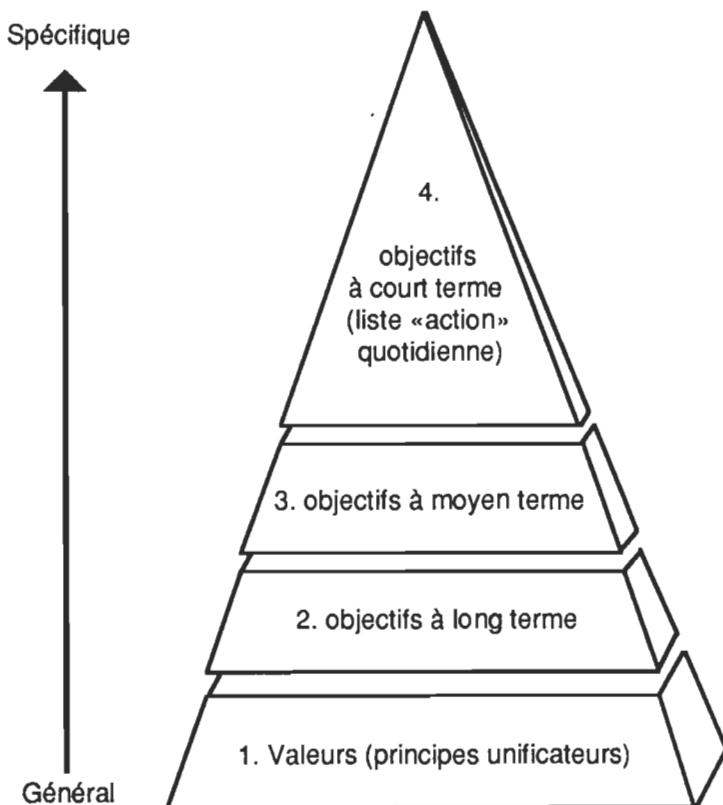


Figure 4. La pyramide de la productivité⁴

⁴ Hobbs, C.R. (1988). Organisez votre temps. Maîtrisez votre vie (Annie Hamel, trad.). First, Inc. Paris. (Ouvrage original paru en 1987), p.80.

Certains apporteront l'argument que cette théorie ne veut rien dire, qu'elle n'a pas de passé. Ces gens n'ont peut-être pas tort. Il serait bon cependant de rappeler que l'expertise de Maccoby des dernières années était composée d'enseignants de tous niveaux et que cette théorie, à défaut d'un passé glorieux, a un très bel avenir. Pour éviter la soi-disante catégorisation subjective faite des caractères types proposés, il serait souhaitable que la définition d'un caractère type se fasse dans un commun accord et dans un partage entre le directeur et son enseignant. Cela provoquerait un échange pouvant être fort intéressant où chacun pourrait connaître ses valeurs respectives motivant la majorité de leurs comportements, leurs actions et leurs objectifs à court, moyen et à long terme (Robbins, 1989; Hobbs, 1988; Quinn, 1978). La pyramide de la productivité de Hobbs définit la relation qui doit exister entre les valeurs et les objectifs (figure 4), théorie des objectifs traitée à la partie suivante du travail.

La première partie du chapitre 2 se termine avec la présentation de la théorie des valeurs de Maccoby (1990). Cette partie a donc décrit les théories de contenu liées à l'éveil de la personne, à la dimension psycho-dynamique de la motivation. La théorie des besoins de Maslow, des deux facteurs de Herzberg et des valeurs de Maccoby ont tenté, tour à tour, d'expliquer la nature des préoccupations qui animent l'individu au travail. Le tableau 5 met en évidence les trois théories de contenu et décrit sommairement les concepts de chaque théorie et apporte la critique décrite par les différents auteurs. Ce tableau est très important car il sera la source première de l'élaboration du modèle intégré de la motivation au chapitre 4 et de la méthodologie employée décrite au chapitre 3.

La deuxième partie du chapitre 2 aura pour but de décrire, un peu comme l'a fait la précédente partie, les théories de processus reliées à la motivation au travail. Les théories de processus s'attardent surtout aux dimensions de la direction et de la persistance des actions volontaires axées vers un but définies par Mitchell (1982). Les théories des attentes (Vroom, 1964) et de la fixation des objectifs (Locke, 1968) traiteront respectivement de la perception et de la réponse conscientieuse des individus au travail.

Tableau 5

Synthèse des théories de contenu

Théoriciens	Concepts	Courte description	Critique
A.H. Maslow	Hiérarchie des besoins	<p>1. Il a établi une liste des besoins des salariés.</p> <p>2. Ces besoins se présentent dans un ordre croissant : a) physiologiques, b) de sécurité, c) d'appartenance, d) d'estime, e) d'actualisation.</p> <p>3. Tant que les besoins inférieurs (a,b) ne sont pas satisfaits, l'individu s'en occupe; quand ils sont assouvis, il s'occupe davantage des besoins supérieurs (c,d,e).</p>	<p>1. L'ordre hiérarchique est fortement discuté.</p> <p>2. La satisfaction d'un besoin n'en déclenche pas nécessairement un de niveau supérieur.</p> <p>3. L'environnement est mis de côté.</p> <p>4. Elle ne convient plus à la gestion d'aujourd'hui.</p> <p>5. Elle ne s'adapte pas facilement au monde du travail.</p>
F. Herzberg	Les deux facteurs: facteurs de motivation et facteurs d'hygiène	<p>1. Ceux contribuant à la satisfaction au travail (de motivation) sont : l'accomplissement, la reconnaissance, les responsabilités, les promotions et le travail lui-même.</p> <p>2. Les facteurs ne contribuant pas à la satisfaction (d'hygiène) sont : la politique interne de l'entreprise, la rémunération, la supervision, les relations interpersonnelles et les conditions de travail.</p>	<p>1. Identifier les facteurs motivant le personnel, car ils peuvent être différents selon le contexte et la démographie.</p> <p>2. La théorie des deux continua est remise en cause.</p> <p>3. Les relations interpersonnelles sont des facteurs moteurs la plupart du temps.</p> <p>4. Elle est plus ou moins supportée chez les enseignants.</p>
M. Maccoby	La théorie des valeurs	<p>1. Ce qui motive les gens sont les valeurs façonnant le comportement : survie, contact humain, plaisir, information, maîtrise, jeu, dignité, sens.</p> <p>2. Le gestionnaire doit mettre à l'oeuvre les valeurs de chacun, créer pour ses employés des occasions d'exercer leurs valeurs.</p> <p>3. Le technoservice est une nouvelle approche du travail basée sur le double aspect économico-technique et socio-humain.</p>	<p>1. Elle rejette la bureaucratie, fait place au technoservice.</p> <p>2. C'est une théorie futuriste.</p> <p>3. Les valeurs motivent les comportements individuels.</p> <p>4. Les valeurs soutiennent les objectifs personnels.</p> <p>5. Les valeurs sont un concept relativement stable.</p> <p>6. Les relations humaines et la coopération sont aussi importantes que la confiance.</p>

2.5 LES THÉORIES DITES DE PROCESSUS

Dans la partie précédente, les théories de contenu présentées et analysées ont tenté de répondre à la question : "Qu'est-ce qui motive les gens à travailler" ? Les théories de contenu mettent l'emphasis sur les facteurs internes de la personne, alors que les théories de processus expliquent la motivation de la façon suivante : "Comment les gens perçoivent-ils et répondent-ils consciencieusement à leur environnement" ?

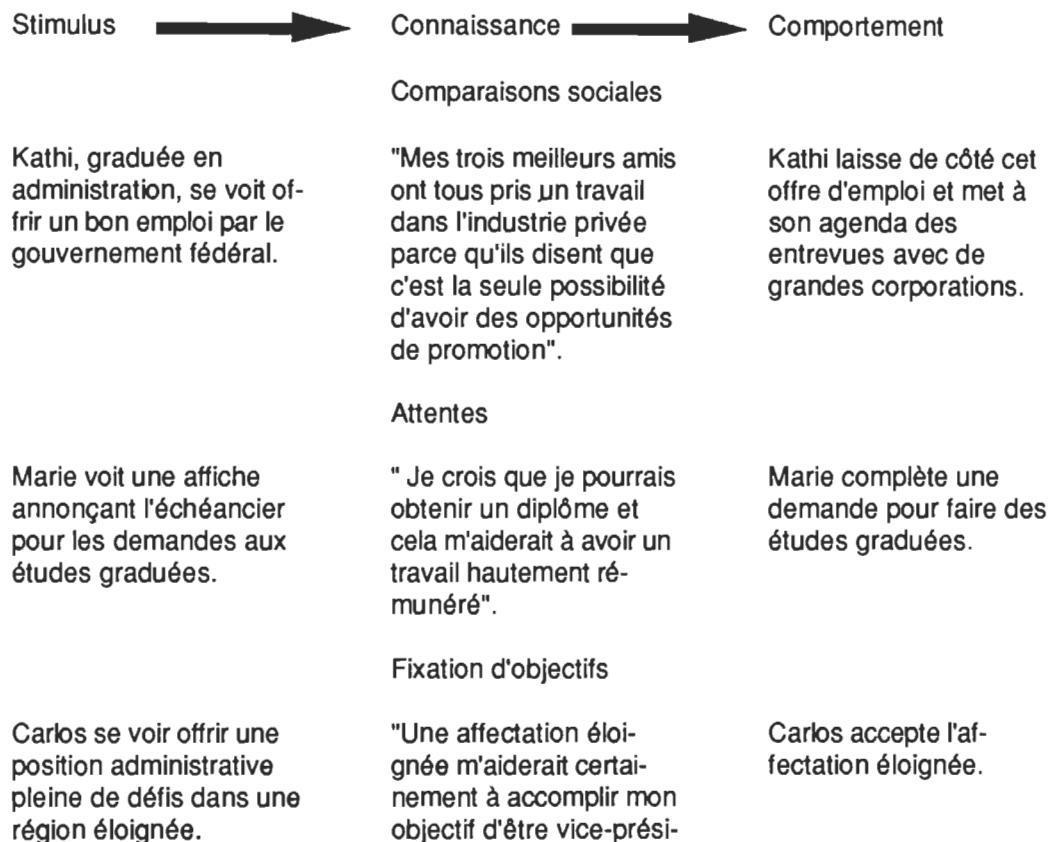


Figure 5. "Les connaissances rendent les gens capables d'interpréter rationnellement leur environnement".⁵

⁵ Kreitner, R. et Kinicki, A. (1989). "Organisational Behavior" BPI IRWIN, Boston, p.176.

Kreitner et Kinicki (1989) mettent en relief trois processus distincts de la pensée ou des connaissances. La connaissance fondamentale représente toutes les connaissances empiriques, les opinions ou les croyances, et ce à propos de l'environnement, de quelqu'un en particulier ou à propos du comportement de quelqu'un dans son entourage.

Comme il est présenté à la figure 5, la connaissance met en cause les comparaisons, les attentes et les objectifs fixés qui affectent différemment le comportement. La partie 2.5 présentera donc deux des approches reliées aux connaissances : la théorie des objectifs (Locke, 1968) et la théorie des attentes (Vroom, 1964; Porter et Lawler, 1968).

2.5.1 La théorie de la fixation des objectifs de Locke

La théorie de la fixation des objectifs de Locke (1968) n'est pas nouvelle. Frederick Taylor, le père du management scientifique, fut au début du siècle le premier à en parler. Plusieurs idées de base de Taylor se retrouvent dans la gestion par objectifs, elle-même reposant sur la théorie des objectifs de Locke et Latham. La théorie de la fixation des objectifs peut être appliquée à un employé en particulier, à un groupe de travail ou à l'organisation dans son entier. La théorie de la fixation des objectifs n'est pas une panacée à tous les problèmes de management. C'est simplement un outil de promotion de la motivation qui peut être employé par les gestionnaires. Ce n'est pas par hasard que cette théorie soit si persuasive, car elle implique une intention et une action rationnelle humaine.

Locke (1984) définit un objectif comme étant ce qu'un employé essaie d'accomplir au travail. C'est l'objet ou la cible de son action. Il est naturel pour quiconque de se fixer des objectifs et de les mesurer une fois la tâche accomplie. Pourquoi alors une théorie? Parce qu'il n'est pas évident pour chacun que la fixation des objectifs soit efficace. Comme toutes autres habiletés que nous possédons, celle de la fixation des objectifs doit être acquise. Des employés peuvent avoir des objectifs dans le sens du mot, mais ces objectifs sont-ils vagues, confus, conflictuels, non attrayants, impossibles à atteindre, sans

signification, ou n'ayant aucune relation avec les objectifs de l'organisation? Dans ces cas, ils n'apportent pas ou ne soutiennent pas une performance efficace. La théorie des objectifs doit systématiquement être apprise et comprise par l'employeur pour être efficace dans la promotion de la motivation des employés (Locke et Latham, 1990).

La théorie des objectifs a fait de grands progrès dans les dernières décennies car son auteur Locke a constamment travaillé à l'améliorer. Son modèle théorique présenté en 1990 diffère beaucoup de son premier, présenté en 1968. Le modèle regroupe plusieurs éléments interdépendants : les sources d'entrée, l'engagement à réaliser l'objectif, la façon de vaincre la résistance à l'acceptation de l'objectif, les éléments de support, les attributs de l'objectif, l'effort dirigé, la performance, les bénéfices et les dangers. La figure 6 montre bien l'interrelation entre chacun des éléments et donne en plus les différentes caractéristiques rattachées à ces derniers.

Comment la théorie de la fixation des objectifs peut-elle être bénéfique? Les programmes de recherche menés par Locke et Latham (1990) ont démontré que l'effet de la fixation des objectifs consiste à augmenter la productivité ou la qualité du travail (Katzell et Thompson, 1990). Il y a d'autres conséquences bénéfiques. Les objectifs clarifient les attentes, soulagent de l'ennui rattaché à certaines tâches, augmentent l'amour de la tâche et la satisfaction par la performance. De plus, ils dirigent vers une récompense accrue, une compétition spontanée et augmentent la confiance en soi, la fierté de l'accomplissement et la bonne volonté d'accepter de nouveaux défis (Locke et Latham, 1990).

De quelles façons la théorie de la fixation des objectifs agit-elle? La première façon d'agir est que les objectifs spécifiques entraînent une meilleure performance que des objectifs vagues et généraux (Locke et Latham, 1990; Katzell et Thompson, 1990). La manière la plus efficace de fixer des objectifs spécifiques est de définir les activités mesurées et de clarifier où le gestionnaire attend une performance. Il n'est pas essentiel que les résultats à atteindre soient mesurés quantitativement, mais il apparaît souhaitable qu'il en soit ainsi. Par exemple, ce pourrait être «arrive quinze minutes plus tôt» au lieu de «arrive plus tôt».

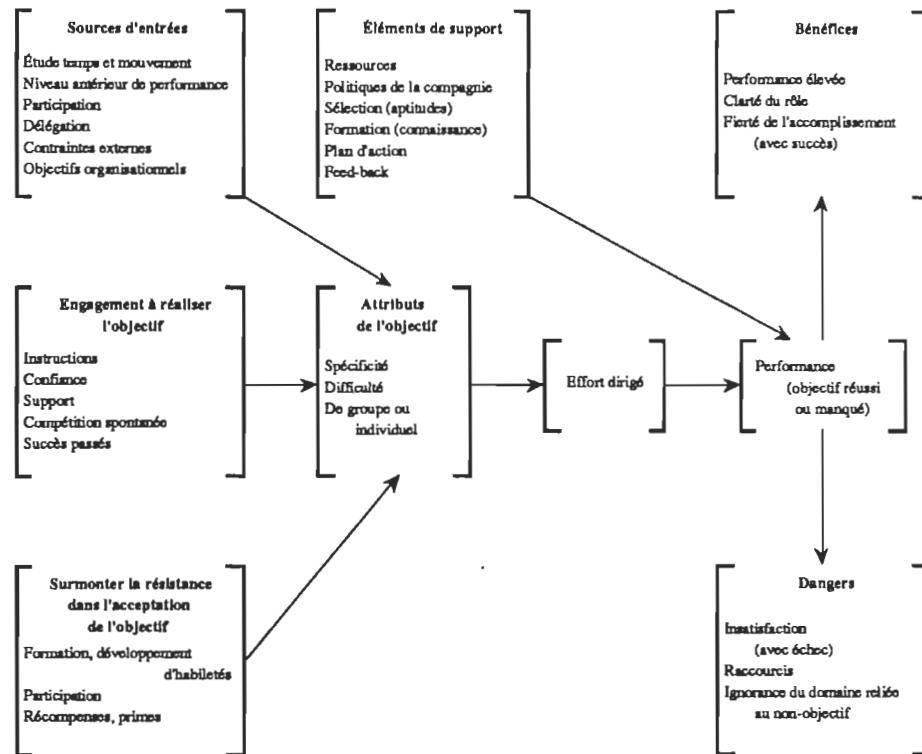


Figure 6. La théorie de la fixation des objectifs de Locke ⁶

La théorie de la fixation des objectifs explique pourquoi et comment des objectifs spécifiques, remplis de défis, dirigent vers la réalisation d'une performance élevée (Locke et Latham, 1990). Comparés à d'autres types d'objectifs, les objectifs spécifiques et difficiles :

- focalisent l'effort de l'employé et du gestionnaire sur ce qui est important, ce qui est relevé comme étant prioritaire par et pour l'organisation et l'employé;

⁶ Porter, L.W. et Steers, R.M. (éd.) (1991). Motivation and Work Behavior. McGraw-Hill, New-York, p.369.

- régularisent l'effort. Non seulement les objectifs amènent l'employé à avoir une perception sélective, mais ils motivent à agir;
- augmentent la persistance. Dans le contexte de la théorie, la persistance représente l'effort mis sur la tâche pendant une période de temps étendue. Les personnes persistantes tendent à voir les obstacles comme un défi à se surpasser plutôt que des occasions de fléchir. Un objectif difficile qui est important pour l'individu rappelle constamment à sa mémoire de faire les efforts dans la bonne direction;
- motivent l'individu à édifier des stratégies, des plans d'action et à utiliser les stratégies qui leur ont été enseignées;
- sont associés avec une efficacité personnelle élevée;
- requièrent une performance élevée pour que l'individu impliqué ait le sentiment d'une satisfaction personnelle;
- occasionnent moins d'ambiguité en ce qui consiste une haute et une bonne performance;
- sont typiquement plus instrumentaux (théorie des attentes) en apportant des résultats de valeur.

Le feed-back est un élément essentiel sur lequel insiste beaucoup Locke et Latham (1990). Les auteurs soutiennent que les objectifs accompagnés de feed-back apportent une performance élevée, alors que l'objectif seul ou le feed-back seul ne sont peu ou pas porteurs de l'effet attendu de l'objectif (Kanfer, 1990). Les caractéristiques d'un bon feed-back sont (Locke et Latham, 1990) :

- le niveau de crédibilité et le degré de confiance dans le feed-back;
- sa spécificité affecte directement la performance;
- la connaissance des résultats de l'objectif atteint et le feed-back s'y rattachant sont essentiels pour maintenir la force de l'objectif (Katzell et

Thompson, 1990, citant Locke, Cartledge et Koepel, 1968) et auront un effet déterminant sur les objectifs ultérieurs (Rondeau, 1987);

- il est plus efficace lorsque jumelé avec le degré de difficulté de la performance pour laquelle les objectifs avaient été fixés;
- il prépare psychologiquement l'individu à la récompense du travail bien fait ou à la punition rattachée à celui mal fait;
- le feed-back fréquent est plus fonctionnel que celui qui n'est pas donné pendant que le travail se fait (Locke et Latham, 1990a).

Enfin, l'engagement d'un employé à un objectif fixé est généralement meilleur (Kanfer 1990, citant Hollenbeck et Klein, 1987) quand il croit pouvoir l'atteindre et que la valeur rattachée à son objectif est significative (Vroom, 1964). De plus, l'engagement public apparaît plus efficace que l'engagement privé et le rôle joué dans la tâche à faire affecte l'engagement (Kanfer, 1990; Locke et Latham, 1990a). Dans un dernier temps, le fait d'assigner un objectif à un employé apporte généralement le même engagement que s'il le fixait lui-même ou participait à sa fixation (Locke et Latham, 1990a).

Les sources d'entrée (figure 6) sont les études sur le temps et le mouvement, le niveau antérieur de performance atteint par l'employé, la participation à la prise de décision, la délégation opérante dans l'organisation, les contraintes externes comme le niveau de vie ou la récession et les objectifs organisationnels. Chacune de ces variables donne le ton sur les attributs reliés aux objectifs qui se veulent spécifiques, difficiles, individuels ou de groupes.

L'engagement à réaliser l'objectif dépend des instructions s'y rapportant, de la confiance en soi, du support apporté par l'organisation, des succès passés et de la possibilité de vivre dans une compétition spontanée mais orientée amicalement. Il affecte fortement les attributs de l'objectif essentiels à l'effort dirigé.

L'organisation peut surmonter la résistance à accepter l'objectif en fournissant de la formation et en donnant la possibilité à l'employé de développer des

habiletés. Latham et Locke (1990) soulignent en fait que les objectifs non acceptés viennent souvent du fait que l'employé ne se sent pas capable de faire le travail exigé et d'accomplir l'objectif fixé. Le niveau de résistance affecte les attributs de l'objectif.

Les éléments de support sont, concrètement, les ressources mises à sa disposition par l'organisation et ses ressources personnelles, les politiques de la compagnie, la sélection du personnel orientée vers les aptitudes essentielles à l'accomplissement du travail, la formation (l'apport de connaissances et d'habiletés), la qualité des plans d'action définis et le feed-back essentiel et synergique à l'objectif fixé.

La performance est conditionnelle aux éléments de support, à l'effort dirigé vers celle-ci tandis que l'effort est la résultante des attributs de l'objectif. L'atteinte de la performance apporte des bénéfices ou des dangers (pertes). Les bénéfices sont reliés à la performance élevée, favorisent la clarté du rôle et la fierté de l'accomplissement. L'insatisfaction découlant de l'échec ou de l'objectif non-atteint, les raccourcis pris expliquant le non-respect des plans d'action préalablement définis et l'ignorance du domaine relié au non-objectif sont les dangers encourus par un objectif manqué. La connaissance des causes d'échec et des raccourcis employés peut permettre d'apporter des correctifs futurs à la tentative d'obtenir de meilleurs résultats (Latham et Locke, 1990).

La théorie de la fixation des objectifs donne au gestionnaire des moyens efficaces pour motiver son personnel. La prochaine partie se consacrera à définir les implications qu'apportent cette théorie pour le gestionnaire.

2.5.1.1 LES IMPLICATIONS POUR LE GESTIONNAIRE

La théorie de la fixation des objectifs de Locke est un outil intéressant pour le gestionnaire en ce qui concerne les différents aspects du comportement organisationnel. Locke et Latham (1990) définissent les rôles joués par la théorie dans le secteur des ressources humaines. En fait, les auteurs définissent

pas moins de dix aspects importants où la théorie donne au gestionnaire des ressources importantes de gestion. Ces aspects sont :

1. l'analyse d'une tâche : en fournissant les informations nécessaires sur les objectifs nécessaires à une performance élevée, la théorie suggère le type de questions auxquelles le candidat doit répondre lors de la sélection de personnel;
2. l'entrevue sélective : les intentions et les objectifs définis par la personne lors de l'incident critique sont les précurseurs du comportement de la personne;
3. l'appréciation de la performance : la performance est d'autant plus facilement appréciable lorsque les objectifs à atteindre sont spécifiques et que le feed-back est ponctuel;
4. la formation du personnel : lorsque l'employé résiste à la fixation d'objectifs, c'est souvent qu'il se sent un manque d'habiletés et de connaissances. La fixation d'objectifs par un employé peut être un indicateur très utile sur la formation à lui apporter pour éliminer ses faiblesses et connaître ses capacités;
5. les relations de travail : le temps présent favorise l'établissement d'objectifs mutuels entre les gestionnaires et les syndicats de travailleurs. Les syndicats sont confrontés à une perte d'emplois de leurs membres, tandis que les organisations le sont à l'escalade des prix. Les deux sont en face d'un marché de plus en plus restreint et compétitif. Ils ont avantage à joindre leurs forces pour tenter d'atteindre des objectifs spécifiques, améliorant ainsi leur place sur le marché. Les relations de travail ne peuvent que s'améliorer si les gestionnaires et les syndicats partagent mutuellement les mêmes objectifs;
6. les effets sur l'équité : Locke et Latham citent des travaux de Miner (1980) et de Goodman et Friedman (1968). Ces études semblent suggérer que l'effet de l'équité peut être amoindri par les différences entre les niveaux de difficulté des objectifs, et que l'équité et l'inéquité peuvent être produites non seulement par le salaire mais aussi par les objectifs de performance que les gens se sont donnés. Il apparaît que la discordance entre la performance et le salaire ne vient pas des objectifs fixés, mais de la manière dont le gestionnaire les utilise (Latham et Saari; 1982, cités par Locke et Latham, 1990);

7. la motivation : le but de cette partie de travail étant d'expliquer l'implication de la théorie de la fixation des objectifs et de la motivation, seulement quelques commentaires seront ajoutés. Plusieurs études citées par Locke et Latham (1990, p.288-289) démontrent la pertinence de leur théorie dans le concept de la motivation;

8. le leadership : un nombre fort important d'études sur le leadership démontrent qu'une des clés fonctionnelles du leader est de développer des objectifs pour son organisation, autant pour lui que pour ses employés (Latham et Locke, 1990a). Les auteurs rapportent une étude de Bennis et Nanus (1985) qui implique que la vision du leader doit être transmise par des objectifs relativement spécifiques pour les divisions, les départements et les individus;

9. la prise de décision : le processus de l'auto-justification explique pourquoi les gens responsables de conséquences négatives au travail allouent leur échec aux ressources prévues lors de la prise de décision. Les objectifs généraux semblent apporter aux personnes la possibilité de se donner le bénéfice du doute en ce qui concerne la performance atteinte, alors que les objectifs spécifiques permettent aux travailleurs d'utiliser l'information rétroactive (feedback) d'une manière intelligente;

10. la bonne impression du management : les auteurs citent une étude de Huber, Latham et Locke (1989) montrant comment la fixation d'objectifs peut affecter l'habileté des superviseurs et des subordonnés à donner une impression positive. De plus, les auteurs donnent tour à tour les stratégies apportées par l'étude pour arriver à créer cette bonne impression autant par le gestionnaire que par les employés.

Comme il vient d'être présenté, les implications de la théorie de la fixation des objectifs sont nombreuses et toutes aussi importantes. Lorsqu'elle est bien utilisée, les bénéfices de la théorie dans le monde du management servent bien la performance élevée, la clarté du rôle à jouer, la fierté dûe à la réussite et les bonnes relations.

La théorie de la fixation des objectifs de Locke (1991) n'a pas que de bons côtés semble-t-il, la prochaine partie de travail verra à présenter les différentes critiques constructives apportées par les auteurs.

2.5.1.2 LES CRITIQUES DE LA THÉORIE

Luthans (1989) nous met en garde en présentant des études contredisant les conclusions apportées par la théorie de Locke. Il cite entre autres une étude de Arvey et al. (1987) qui précise qu'un objectif spécifique n'implique pas une meilleure performance qu'un objectif général ou du type "fais pour le mieux". Luthans (1989) écrit qu'il ne faut pas ignorer les côtés inexplorés de la théorie, en ce qui concerne par exemple la distinction entre les objectifs de qualité et de quantité (Austin et Bobko, 1985; cités par Luthans).

De leur côté, Carroll, Rizzo et Tosi (1986) supportent la théorie de la fixation des objectifs mais précisent deux facteurs importants dont on doit tenir compte. Ce sont les différences individuelles (valeurs, croyances) et la complexité de la tâche. Les différences individuelles et l'estime de soi sont deux aspects influençant l'acceptation des objectifs et la bonne volonté de les atteindre. Plusieurs employés ont également une tâche plutôt compliquée. Fixer un objectif pour une tâche complexe requiert beaucoup plus que de donner un but à atteindre dans un travail simple.

À cet égard, il faut souligner tout le travail fait sur la technologie motivante de la théorie des objectifs par Naylor et Ilgen (1984). Ces auteurs favorisent la compréhension de l'acceptation et de la conviction qu'a l'employé de l'objectif à atteindre.

La théorie des objectifs a été fortement raffinée dans la dernière décennie et elle supporte même plusieurs théories : management par objectifs (MBO) qui a eu pour premier chercheur Peter Drucker (1954), la théorie de la valence, instrumentalité et de l'espérance (Vroom, 1964), la théorie de la modification du comportement organisationnel (Luthans et Kreitner, 1985) et la théorie du contrôle (Carver et Scheir, 1982). De plus, plusieurs recherches sur la

performance et les attitudes ont comme théorie de base la théorie de Locke. On peut donc conclure que malgré quelques études contredisant la théorie, la fixation des objectifs est un édifice solide apportant une contribution significative à la motivation des travailleurs et elle demeure pour les chercheurs une théorie à exploiter.

2.5.1.3 LA THÉORIE DES OBJECTIFS ET LES ENSEIGNANTS

La première contribution au monde de l'éducation vient des auteurs Latham et Locke (1990a). Ils suggèrent qu'il est fortement reconnu que, parmi les nations industrielles, les étudiants américains sont les pires instruits non seulement dans les matières de base telles les mathématiques, mais aussi dans les connaissances de base, par exemple de situer des pays majeurs sur une carte géographique. Les études révèlent que, comparativement aux étudiants des pays fortement industrialisés et performants, les étudiants américains : passent le moins de temps en classe et à l'extérieur de la classe à faire leurs travaux, passent moins de temps dans des cours comme les mathématiques, ont une journée et une semaine de travail plus courte, ont une année académique plus courte et ont moins de devoirs à la maison. En d'autres mots, le système scolaire américain en demande moins à ses étudiants que les pays asiatiques par exemple. Il n'est donc pas surprenant que les étudiants américains en sachent moins que les japonais (Locke et Latham, 1990).

Ces faits font en sorte que plusieurs d'entre eux ne sont pas recrutés par des firmes qui se veulent compétitives sur le marché mondial par manque d'habiletés et de connaissances. Latham et Locke (1990a) proposent donc que les institutions d'enseignement implantent le cycle de la haute performance, processus dérivé de la théorie des objectifs et traité à la partie 2.6 de ce travail.

La première étape est d'en demander plus aux étudiants et ce, dès l'école primaire. Les enseignants doivent persuader les étudiants qu'ils sont bien plus capables d'accomplir qu'ils ne le font dans le moment et les entraîner à employer des stratégies d'apprentissage efficaces. Un feed-back constructif doit leur être donné en fonction du progrès réalisé versus les objectifs fixés, et l'évaluation des

stratégies d'apprentissage employées doit faire partie intégrante de leur formation scolaire. Le succès accru va rendre les étudiants plus sensibles à l'efficacité et fiers de leur performance. La résultante est qu'il y aura une implication plus forte de leur part aux études et à l'école en général. Les auteurs ne sont pas sans souligner que ce processus ne peut se faire que par des enseignants ayant partagés le même processus du cycle de la haute performance.

Une étude de Brophy (1991) sur la théorie de Locke apporte les conclusions suivantes : plusieurs enseignants peuvent avoir besoin d'aide pour développer leur autonomie, la force de leur estime de soi, ou la disposition à gérer à la base plutôt que comme un pion le développement, l'implantation et l'évaluation d'innovations scolaires. Brophy (1991) écrit à ce propos :

Pour devenir plus professionnel, et spécialement pour développer leur disposition à innover et instaurer de nouvelles pratiques, la plupart des enseignants ont besoin d'aide pour : développer leurs habiletés impliquant la fixation autonome d'objectifs professionnels; prévoir et ajuster leurs stratégies pour atteindre leurs objectifs... (p.377).

Conn (1988) apporte que la théorie de la fixation des objectifs de Locke peut être pour le directeur d'école un moyen privilégié :

- d'ajuster les objectifs de son personnel-enseignant en fonction des objectifs de son école et de son projet éducatif (Quinn, 1978). Conn (1988) précise de fixer personnellement et conjointement des objectifs avec chaque enseignant;
- de trouver ce qui les fait fonctionner dans leur travail, leurs espoirs et leurs ambitions pour le futur et quels sont leurs plans immédiats;
- d'avoir un intérêt actif sur la carrière de chacun des enseignants et de fixer des objectifs de carrière avec eux.

Les objectifs devraient donc améliorer la situation personnelle des enseignants, augmenter la qualité de l'école et faire en sorte que les objectifs de l'enseignant et ceux de l'école soient synergiques (Conn, 1988; Selove, 1984). Il est motivant

pour un enseignant d'avoir l'heure juste sur la route à parcourir pour rencontrer avec succès ses objectifs et ses ambitions.

2.5.1.4 L'APPORT DE LA THÉORIE AU MODÈLE INTÉGRÉ DE LA MOTIVATION

La théorie de la fixation des objectifs de Locke doit être retenue fondamentalement pour le modèle intégré de la motivation en ce qu'elle est une théorie qui est à la base de plusieurs théories et qu'elle s'intègre bien avec d'autres théories de motivation. La théorie de Locke (1990) se marie bien avec la théorie des attentes (Locke et Latham, 1990a; Brophy, 1991; Ilgen et Naylor, 1984; Luthans, 1989; Kanfer, 1990 dans Dunnette et Hough, éd.; Dossett et Luce, 1984), elle a un lien important avec la théorie des valeurs de Maccoby (1990), elle est cohérente avec le programme de motivation du Management par Objectifs (MBO) et elle a au moins dix implications fortes au niveau du management (voir partie 2.5.1.1).

Un exemple frappant de l'intégration de la théorie de la fixation des objectifs et d'autres théories de la motivation (Latham et Locke, 1990) sera traité dans la partie 2.6, partie traitant l'intégration de différentes théories de la motivation.

La prochaine partie de la recherche présentera une deuxième théorie de processus, la théorie des attentes dont le premier à la présenter fut Victor Vroom (1964).

2.5.2 La théorie des attentes de Vroom, Porter et Lawler

La théorie des attentes réunit un nombre impressionnant d'avocats prestigieux qui vont de Tolman à Lewin, Atkinson, Rotter, et Peak. Les représentants les plus récents sont Vroom et Porter-Lawler, qui l'ont aussi testée plus précisément pour son applicabilité aux situations de travail et qui ont rassemblé un nombre considérable de preuves empiriques de son bien-fondé.

À la base de la théorie se trouve un modèle but/moyen qui a été formulé une première fois par Georgopoulos et al. et rapporté par Bergman et Rojot (1989) : «on adoptera un certain comportement si l'on croit qu'il peut conduire à un but désiré» (p.274).

Le modèle général de la théorie de Vroom (1964) est présenté à la figure 7. Il y apparaît les différentes variables qui influencent le niveau de motivation d'un individu. La motivation, selon Vroom, repose sur la décision concernant combien d'efforts (intensité) doivent être faits pour exécuter une tâche situationnelle spécifique. La motivation résulte des attentes de l'individu face à sa situation de travail. Vroom reconnaît que le travailleur développe trois types distincts d'attentes qui peuvent s'exprimer en termes de questions qu'il se pose (figure 7).

C'est par la réponse à ces questions que l'individu déterminera le niveau d'effort à déployer au travail (Newsom, 1990). Qu'est-ce qu'une attente? Carroll, Rizzo et Tosi (1973) définissent une attente comme ceci : «Une attente est l'estimé ou le jugement d'un individu en ce qui concerne la probabilité qu'un résultat (événement) se produise» (p.241).

Comme il apparaît à la figure 7, Vroom (1964) définit les trois attentes comme étant :

1. l'espérance : le lien entre effort–performance ($E \rightarrow P$). Elle prend des valeurs entre 0 et 1; 0 indiquant aucune probabilité subjective qu'un effort débouche sur une performance ou un résultat, et 1 comme étant la certitude que l'effort débouchera sur le rendement escompté. Selon Kreitner et Kinicki (1989), les facteurs pouvant influencer les perceptions des attentes d'un employé sont les suivants : son amour-propre, ses succès prévisibles à la tâche, l'aide reçue de la part d'un superviseur ou des subordonnés, l'information nécessaire pour compléter la tâche et le bon matériel et l'équipement pour travailler;
2. l'instrumentalité : le lien entre performance–récompenses données ($P \rightarrow R$). Elle prend des valeurs de -1 à +1; -1 indiquant une croyance que l'atteinte des récompenses est certaine sans la performance nécessaire, et +1 indiquant que

la performance est perçue comme étant une nécessaire et suffisante condition pour atteindre les récompenses;

3. la valence : elle fait référence à la valeur positive ou négative que les gens attribuent aux récompenses. La valence donne le reflet des préférences personnelles. La valeur de la récompense dépend des valeurs de l'individu et peut être mesurée sur une échelle négative à positive. Comme exemple : la valence d'un individu concernant plus de reconnaissance peut être échelonnée sur une échelle de -2 (très indésirable) à 0 (neutre) à +2 (très désirable).

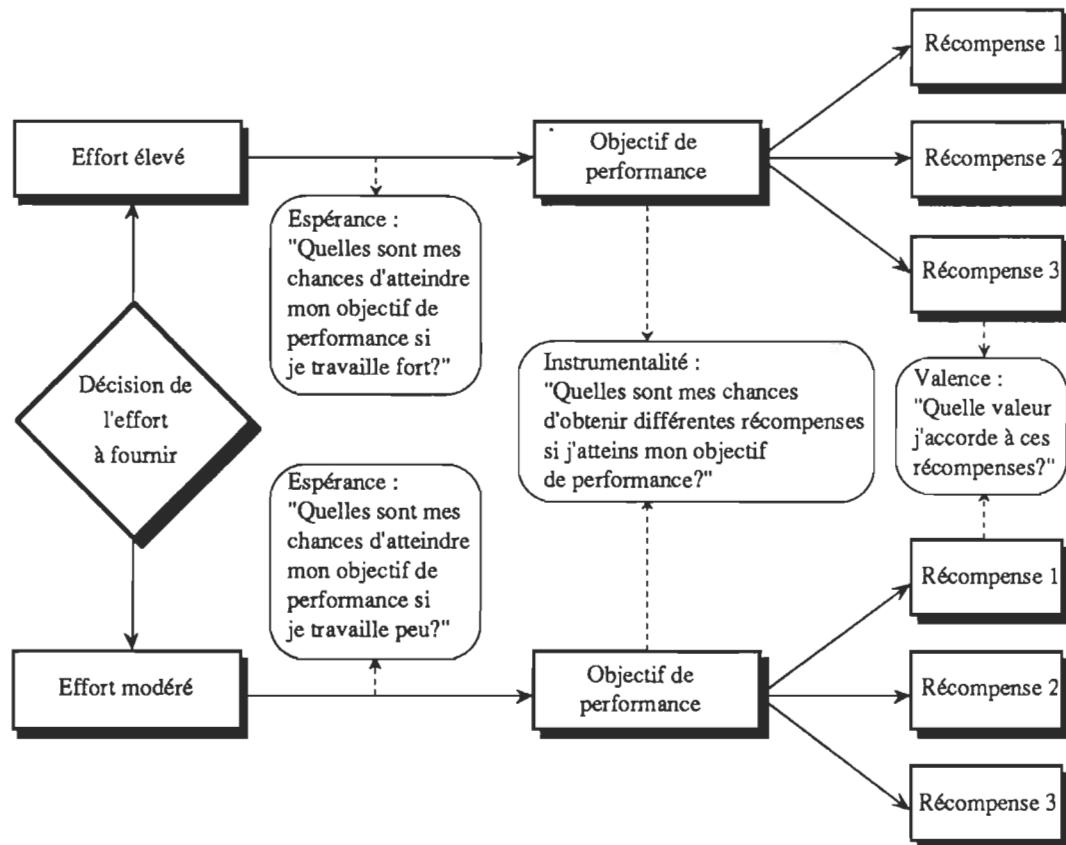


Figure 7. "Un modèle général de la théorie des attentes" ⁷

⁷ Kreitner, R. et Kinicki, A. (1989). "Organisational Behavior" BPI IRWIN, Boston, p.187.

Les auteurs sont maintenant d'accord pour reconnaître que les conséquences positives du rendement peuvent être de deux types :

- les récompenses extrinsèques : elles sont celles que l'environnement (la société, l'entreprise, le patron, les collègues, les subalternes) accorde à ceux qui font preuve d'un haut rendement; par exemple : un salaire élevé, une bonne réputation, des avantages sociaux substantiels, des promotions rapides, etc.
- les récompenses intrinsèques : elles sont celles qui découlent soit de l'accomplissement du travail lui-même, soit de certains sentiments qui surgissent lorsque le travail est terminé; par exemple : la chance de développer certains talents ou connaissances, le sentiment d'avoir accompli quelque chose de difficile qui en valait la peine, une impression de compétence et de valeur personnelle, etc.

2.5.2.1 MODÈLE VALIDÉ DE PORTER ET LAWLER

Porter et Lawler (1968) développent un modèle théorique et l'évaluent avec un échantillon de gestionnaires. La résultante de leurs recherches a donné le modèle validé basé sur la théorie des attentes de Vroom (figure 8). De l'effort peut ou ne peut résulter la performance au travail. En effet, le niveau d'habiletés de la personne pour faire son travail et la perception claire de son rôle ont une incidence très forte sur la performance. Une personne pourrait être très motivée et ne pas atteindre ce qu'elle considère comme une performance parce qu'elle n'a pas suffisamment d'habiletés et une connaissance profonde de la façon de faire pour diriger ses efforts directement vers la performance anticipée (Pinder, dans Steers et Porter, 1991).

Dans un deuxième temps, Porter et Lawler (1968) expliquent la relation qu'il y a entre la performance et la satisfaction. Comme il apparaît à la figure 8, Porter et Lawler soutiennent que la performance et la satisfaction peuvent ou non être reliées l'une à l'autre, dépendant de certains facteurs :

- premièrement, la performance n'aboutit pas toujours à la satisfaction dans les organisations (Steers et Porter, 1991);
- deuxièmement, il y a deux types de récompenses : intrinsèques et extrinsèques. Les auteurs reconnaissent que les récompenses intrinsèques sont beaucoup plus reliées à la performance que les récompenses extrinsèques car elles dépendent en majeure partie du sentiment intérieur de la personne. Les récompenses extrinsèques dépendent de sources indépendantes du contrôle de l'individu, soit la reconnaissance ou pas par la direction de la performance atteinte et l'administration correcte des récompenses.

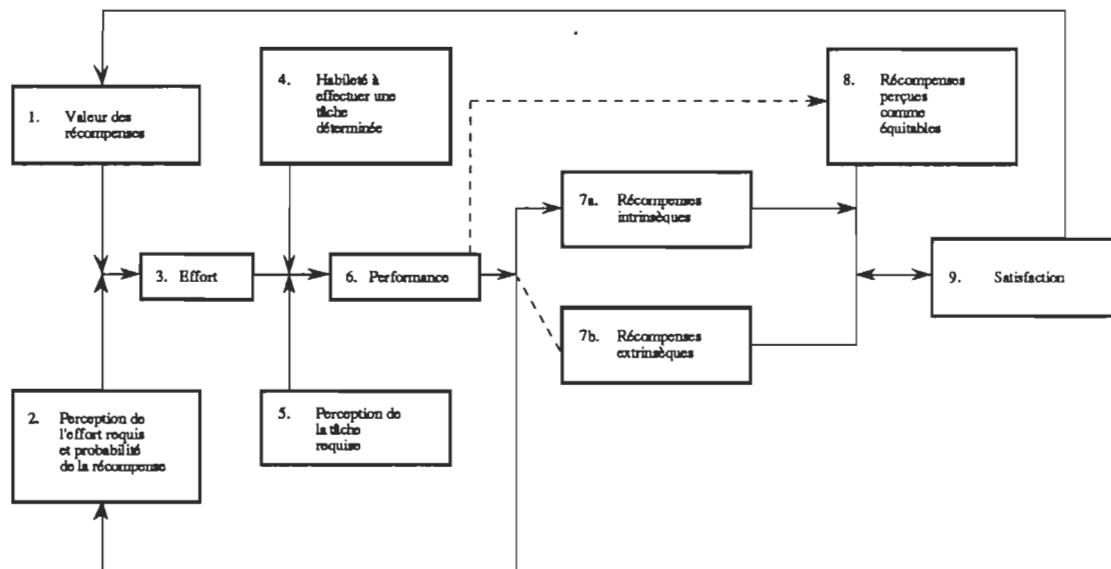


Figure 8. Le modèle de Porter et Lawler⁸

Ils terminent en suggérant que le niveau de performance qu'une personne croit qu'elle a atteint influencera le niveau des récompenses qu'elle croit être

⁸ Porter, L.W. et Steers, R.M. (éd.) (1991). Motivation and Work Behavior. McGraw-Hill, New-York, p.151.

équitable. La récompense extrinsèque jointe à une performance estimée élevée par l'employé doit être donnée dans les termes du niveau d'équité que perçoit l'employé, non dans les termes d'un niveau absolu (Pinder, dans Steers et Porter, 1991). La récompense, qu'elle soit petite ou grande, doit être perçue par l'employé comme étant équitable pour qu'elle apporte la satisfaction. Porter et Lawler (1968) définissent la satisfaction comme étant : «...le surplus auquel les récompenses actuellement reçues rencontrent ou excèdent le niveau de l'équitabilité perçue des récompenses» (p.31). Comme il est suggéré par la boucle du feed-back, le niveau de satisfaction ou d'insatisfaction vécu par la personne à travers le traitement donné par l'organisation influence la détermination de la valeur qu'elle attribuera dans le futur aux récompenses en question.

La prochaine partie du travail présentera les implications apportées par la théorie des attentes et en particulier par le modèle validé de Porter et Lawler.

2.5.2.2 LES IMPLICATIONS POUR LE GESTIONNAIRE

Porter et Lawler (1968) soutiennent que les gestionnaires peuvent avoir un impact important sur la motivation de leurs employés par la théorie des attentes en faisant un certain nombre de choses :

1. ils doivent soigneusement identifier les niveaux de performance. Ils doivent identifier ce qui est attendu des employés pour qu'ils comprennent clairement la relation graduée entre la performance efficace et non efficace (Villere et Hartman, 1990; Tosi et al., 1986; Luthans, 1989; Daft, 1991);
2. les objectifs doivent être raisonnablement fixés comme étant remplis de défis mais réalistes (Locke, 1984), en particulier chez les nouveaux employés (Pinder, dans Steers et Porter, 1991). Tout ce qui est en mesure d'être fait pour aider les employés à atteindre la performance désirée ou les objectifs doit l'être (Pinder, 1991). Les gestionnaires doivent fournir l'équipement adéquat, la formation et les autres outils nécessaires à la bonne performance (Villere et Hartman, 1990; Luthans, 1989);

3. les récompenses qui ont de la valeur pour les employés doivent être identifiées (Pinder, dans Steers et Porter, 1991). Les récompenses sont différentes pour des personnes différentes. La valence est une chose personnelle (Villere et Hartman, 1990; Tosi et al., 1986; Luthans, 1989; Daft, 1991);
4. le lien entre les comportements et les récompenses doit être clairement communiqué autant verbalement qu'en termes de ce qui est actuellement récompensé. Les gens qui performent exceptionnellement bien doivent être plus récompensés que ceux qui performent moins (Villere et Hartman, 1990; Tosi et al., 1986; Luthans, 1989; Daft, 1991; Griffin et Moorhead, 1990).

Renforcer le lien performance-récompense peut modifier des attentes attribuées par une personne à la P→R . En prétendant que les récompenses élevées pour l'individu doivent être précédées d'une bonne performance, vous pouvez prétendre que l'employé s'engagera dans cette performance plus fréquemment si les récompenses sont élevées (Tosi et al., 1986).

Pinder (Steers et Porter, 1991) apporte les points suivants. Parce que la valence, l'instrumentalité et l'espérance sont établies et influencées de la même manière que les autres croyances de la vie, parce que ces croyances peuvent être non valides ou imprécises, parce que ces trois croyances sont simplement des croyances (non des intentions), il n'en résulte pas spécifiquement des comportements prévisibles. Elles peuvent cependant influencer les intentions individuelles d'agir dans une certaine direction. Il serait donc important d'apporter les implications suivantes au gestionnaire :

- en ce qui concerne l'espérance :
 - pour générer de fortes espérances positives, le gestionnaire doit nommer son personnel pour les tâches auxquelles il est formé, où il est capable de bonnes performances;
 - il est important pour le gestionnaire de reconnaître premièrement le niveau d'habiletés de son employé et non son propre niveau d'habiletés, et deuxièmement que les capacités et les habiletés de l'employé changent

avec le temps, résultat de son expérience acquise, de sa formation, de l'éducation et de sa maturation au travail;

- le gestionnaire doit exploiter le concept disant que les expériences remplies de succès cultivent le développement de croyances fortes (espérances) et maintiennent un sentiment de compétence, d'autodétermination et de haute estime de soi;

- en ce qui concerne l'instrumentalité :

- le lien entre performance et récompense est souvent difficile à connaître et les récompenses liées fortement à la performance apportent de grosses difficultés pour le gestionnaire voulant récompenser son personnel en fonction des performances individuelles. En effet, les politiques de l'entreprise peuvent être un inhibiteur aux récompenses spécifiques et apparaître à l'occasion non équitables. Le gestionnaire doit donc être très créatif s'il désire que le niveau de l'instrumentalité soit à son meilleur chez son employé;

- en ce qui concerne la valence :

- les personnes ont des besoins, des pulsions normatives différentes, et ce à des moments différents de leur vie. Alors que la valeur d'une récompense peut être attrayante pour un travailleur, elle peut être insignifiante pour celui d'à côté. Il est donc très important que le gestionnaire sache les attentes personnelles de chacun de ses employés, les valeurs attribuées aux récompenses ainsi que ce que son employé fait et la manière dont il performe.

2.5.2.3 LES CRITIQUES DE LA THÉORIE

Le modèle de la théorie des attentes de Porter et Lawler (1968) semble souvent employé dans la vie réelle. Entre autres, une expérience à la compagnie Federal Express en dit un peu plus long (Kreitner et Kinicki, 1989) sur les conséquences de l'application d'un tel modèle. Il en résulte une amélioration de l'effort au

travail et de la productivité, le lien effort–performance–récompense est implanté de façon à augmenter la motivation au travail des employés de cette compagnie. Kreitner revient à la charge en 1992 en apportant les points suivants :

quoique les attentes soient dans l'esprit de l'employé, elles peuvent être influencées par l'action du gestionnaire et l'expérience organisationnelle; la formation, combinée avec des objectifs pleins de défi mais réalistes, aident les gens à se faire à l'idée qu'ils sont capables de réaliser la performance donnée en y mettant l'effort nécessaire... Les employés tendent à travailler durement quand ils croient avoir une chance d'obtenir les récompenses personnelles et significatives. Les deux sortes d'attentes requièrent l'attention du gestionnaire (p.391).

Bergeron J.L. et al. (1979) apportent la critique suivante : la théorie suppose que les êtres humains ne soient motivés que par l'hédonisme, c'est-à-dire la recherche du plaisir et de l'intérêt personnel. De leur côté, Hartman et Villere (1990) soulignent que les facteurs organisationnels et la technologie sont des facteurs importants influençant la motivation, et qu'il ne faudrait pas les oublier dans le processus motivant. Enfin, il est difficile de croire que l'être humain ordinaire se livre à toute la gymnastique intellectuelle décrite par la théorie pour choisir entre les nombreuses alternatives qui se présentent à lui (Steers et Porter, 1991). Son comportement est-il vraiment le résultat d'une moyenne pondérée de toutes les conséquences probables, dont les probabilités ne peuvent pas toujours être estimées au préalable et dont il est souvent impossible d'additionner les valences? N'est-il pas plutôt le résultat soit d'habitudes, soit d'élans spontanés dont les motivations restent inconscientes (Hartman et Villere, 1990; Pinder, dans Steers et Porter, 1991)? Il semblerait, en effet, que le modèle ne s'applique peut-être qu'au moment où un individu se trouve dans une situation qui lui demande de faire un choix, situation donc de rupture (Rojot et Bergman, 1989).

Une des contributions majeure de Porter et Lawler (1968) fut certainement la relation entre performance et satisfaction comme il apparaît dans leur modèle. La performance peut être un facteur important à la satisfaction dans certaines conditions et dans d'autres conditions, l'inverse est aussi vrai (Steers et Porter, 1991).

Pinder (Steers et Porter, 1991) apporte plusieurs critiques sur le modèle de Porter et Lawler (1968), et peut-être les plus importantes. En s'appuyant tour à tour sur des études traitant la théorie – valence, instrumentalité, espérance – ou le modèle de Porter et Lawler (1968), Pinder souligne le dernier point suivant : il ne faut pas confondre valeur du moment et valeur anticipée (valence) car il semble, dans l'esprit de Vroom (1964), que ce concept soit le même. Il ne faut pas oublier que c'est la valeur anticipée (valence) d'un résultat qui détermine le niveau de l'effort fourni, non l'actuelle valeur attribuée à ce même résultat. Il semble donc que le concept de valeur et valence peut être difficile à interpréter par l'employé et plus encore par l'employeur.

La théorie des attentes apporte des moyens importants que tous les gestionnaires doivent considérer s'ils veulent influencer la motivation de leurs employés. La prochaine partie présentera la théorie des attentes dans le monde de l'éducation et en particulier chez les enseignants.

2.5.2.4 LA THÉORIE DES ATTENTES ET LES ENSEIGNANTS

La théorie des attentes a, dans les dernières années, été l'objet de recherches dans le monde de l'éducation et particulièrement chez les enseignants. Les travaux faits par Parker et Partridge (1991), Wright (1985) et quelques autres présenteront tour à tour la contribution de la théorie des attentes à la motivation des enseignants.

Une étude de Wright (1985), se servant de la théorie des attentes, base son introspection sur le concept qu'il est possible d'augmenter la participation des enseignants dans le développement de programme scolaire si les récompenses offertes sont vues par les enseignants comme étant celles appropriées à la tâche. Les dix principales récompenses espérées par les enseignants sont, dans l'ordre, l'opportunité de mesurer un programme existant, l'augmentation de l'efficacité de l'enseignant, le sentiment que sa contribution et ses suggestions sont utilisées, la satisfaction liée à la participation de la prise de décision affectant son travail, l'opportunité de développer de nouvelles habiletés et du leadership, l'apport adéquat de matériel employé dans son école, le sens de

l'accomplissement, le défi relié à la tâche même, une confiance en soi améliorée et la connaissance que ses suggestions soient considérées.

L'étude apporte, entre autres, comme conclusion que le directeur doit associer efficacement les récompenses à chacun des enseignants et qu'elles doivent être connues par ces derniers. De plus, la théorie des attentes se veut un outil privilégié pour identifier les attentes personnelles des enseignants dans ce qui les incite le plus à fournir une contribution optimale au développement de leur école.

Une recherche de Parker et Partridge (1991) mesure et compare les perceptions des enseignants et des directeurs d'école en ce qui concerne la probabilité que l'augmentation de l'effort au travail entraîne une augmentation des récompenses, et détermine quelles actions des directeurs sont perçues par les enseignants comme étant motivantes. La recherche met en relation six écoles dites exemplaires et douze autres écoles publiques dans l'état du Mississippi. Les valeurs des récompenses servant à l'étude sont les suivantes : l'accomplissement, l'avancement, l'affiliation, l'autonomie, la créativité, l'influence, l'apport de matériel, la reconnaissance, la sécurité et l'aide désirée. Les travaux de Parker et Partridge (1991) ont permis de conclure que :

- les enseignants des deux groupes perçoivent que ces récompenses sont relativement importantes;
- les enseignants d'écoles dites exemplaires perçoivent que les récompenses reçues, à l'exception de l'apport de matériel, sont plus significatives qu'elles ne le sont pour les autres enseignants; il en va de même pour les attentes de toutes les récompenses citées;
- les directeurs des deux groupes sont d'accord avec leurs enseignants quant à l'importance des récompenses;
- les autres écoles perçoivent que les récompenses d'avancement, de créativité, d'influence et de reconnaissance sont à un niveau inférieur de la perception de leur directeur;

- les attentes d'avancement et de reconnaissance des enseignants sont également à un niveau inférieur de la perception de leur directeur.

Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que les enseignants d'écoles dites exemplaires partagent la même vision de leur école et les mêmes objectifs, ce qui entraîne un très haut niveau d'attentes. Hormis les deux points précédents partagés par les enseignants et le directeur, une bonne présence du directeur, son accessibilité et le résultat des actions perçues par les enseignants concrétisent l'encouragement à l'affiliation, à la confiance et à une bonne ouverture à la communication. Il est donc très important pour le directeur d'école de commencer à poser des actions pour augmenter la compréhension liée aux perceptions des enseignants en ce qui concerne leur importance et leurs attentes de la valeur motivante des récompenses anticipées (Wright, 1984).

En somme, il faut souligner toute l'importance donnée aux attentes de chacun car elles conditionnent, comme la théorie des attentes le propose, l'effort investi vers la performance, l'instrumentalité reliant la performance aux récompenses à atteindre, et la valeur attribuée à ces récompenses. La prochaine partie sera consacrée à l'apport de la théorie des attentes au modèle intégré de la motivation des enseignants au secondaire.

2.5.2.5 L'APPORT DE LA THÉORIE AU MODÈLE INTÉGRÉ DE LA MOTIVATION

La théorie des attentes et en particulier le modèle de Porter et Lawler (1968) décrits dans la précédente partie du travail est un outil fort intéressant pour le modèle intégré de la motivation. En effet, cette théorie explique que le niveau d'effort investi au travail par un individu dépend de trois types d'attentes distinctes qui peuvent s'exprimer en termes de questions qu'il se pose. Dans quelle mesure croit-il que son effort va entraîner le rendement escompté (espérance), dans quelle mesure croit-il que ce rendement va produire certaines conséquences données (instrumentalité) et enfin, quelle valeur attache-t-il à ces conséquences (valence) (Rondeau, 1987)? Il ne faudrait pas négliger le fait qu'il est important de tenir compte des attentes que les autres ont à notre égard,

attentes conditionnant souvent l'effort investi et les valeurs accordées aux résultats.

Le directeur doit retenir les points suivants : être attentif aux attentes de chacun de ses enseignants, lier les récompenses équitables aux bonnes contributions et les communiquer verbalement pour que chacun sache à quoi s'attendre (Villere et Hartman, 1990; Tosi et al., 1986; Luthans, 1989; Daft, 1991). De plus, le directeur doit aider ses enseignants à atteindre le niveau de performance escompté, nommer les personnes pour les tâches auxquelles elles sont formées (Steers et Porter, 1991) et ont le plus d'habiletés et d'aptitudes. Il ne faut pas oublier que le rôle du directeur est de faire connaître à ses enseignants le sentiment de la réussite, que la valence est personnelle (Villere et Hartman, 1990; Tosi et al., 1986; Luthans, 1989; Daft, 1991; Griffin et Moorhead, 1990) et enfin, qu'il est très important de connaître les valeurs de son enseignant, ce qu'il fait et sa performance (Locke et Latham, 1990). Les bonnes relations entre le directeur et l'enseignant sont encore une fois essentielles pour la contribution adéquate de la théorie des attentes au modèle intégré de la motivation (Parker et Partridge, 1991); ces bonnes relations entraînent une communication motivante (Foxman et Polsky, 1990) et accrue entre les enseignants et le directeur. La résultante est qu'ils partagent mutuellement la même vision de leur école et les mêmes objectifs, provoquant par le fait même un très haut niveau d'attentes (Parker et Partridge, 1991).

La théorie des attentes peut être fort importante pour le modèle intégré de la motivation pour tout ce qui a été énoncé plus haut et en particulier pour la facilité qu'a cette théorie de bien se conjuguer avec la théorie des objectifs (Latham et Locke, 1990a; Dossett et Luce, 1984).

La présente partie du travail a présenté deux théories de processus. Le tableau 6 fait une synthèse des points importants caractérisant la théorie de la fixation des objectifs de Locke (1991) et de la théorie des attentes de Vroom et développée ultérieurement par Porter et Lawler (1968). Le tableau 6 présente donc les théories en définissant leurs différents concepts, en fait une courte description et rapporte la critique présentée par les auteurs dans cette deuxième partie du deuxième chapitre.

Tableau 6

Synthèse des théories de processus

Théoriciens	Concepts	Courte description	Critique
V.H. Vroom	Les attentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ce qui pousse l'individu à agir, c'est l'idée qu'il entretient sur la probabilité de succès qu'il entreprend et ce qu'il peut en retirer d'intéressant pour lui-même. 2. Les attentes se divisent en deux : l'espérance et l'instrumentalité, et la troisième composante est la valence. 3. Si l'individu n'a peu ou pas d'attentes, s'il ne réussit pas à identifier ses priorités vitales, il ne saura pas se motiver à réaliser quoi que ce soit. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elle apporte un lien important entre la performance et la satisfaction. 2. Précise le niveau d'attentes du gestionnaire envers ses employés. 3. Amène à mieux connaître les attentes et les valeurs des employés. 4. Favorise les bonnes relations. 5. Bien gérée, elle apporte une vision mieux partagée. 6. Se conjugue bien avec la théorie des objectifs.
E. Locke	Les objectifs	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le comportement est motivé surtout par les objectifs conscients de l'individu. 2. L'individu est avant tout rationnel, i.e. capable de fixer des objectifs et d'orienter sa conduite pour les atteindre. 3. L'individu produit plus et travaille mieux si ses objectifs de rendement pour l'organisation sont élevés et spécifiques. 4. Les mécanismes créés par la théorie : effort, persistance, direction et identification de stratégies. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elle est à la base de plusieurs autres théories. 2. Elle se conjugue bien avec d'autres théories. 3. Elle a très évolué au cours des 2 dernières décennies. 4. Elle a dix implications fortes au niveau de la gestion. 5. Elle agit en synergie avec le feed-back. 6. Il semble qu'elle s'applique mieux surtout aux personnes ayant un besoin d'accomplissement élevé.

La prochaine partie, quant à elle, se concentrera sur différents programmes de motivation faisant l'intégration de théories de la motivation, et présentera en tout premier lieu les conditions essentielles à l'implantation d'un programme de motivation.

2.6 LES PROGRAMMES DE MOTIVATION

Cette partie du travail présentera les conditions préalables à l'implantation d'un programme de motivation et les principaux programmes de motivation, ceux faisant l'intégration de certaines théories de la motivation. Il est bon de souligner que les différents programmes de motivation proposés n'ont pas nécessairement été appliqués dans le domaine de l'éducation et en particulier chez les enseignants du secondaire, car la plupart de ceux-ci sont relativement nouveaux et ont été présentés au cours des dernières années.

2.6.1 Les conditions préalables à un programme de motivation

L'objectif de la recherche consiste à l'élaboration d'un programme de motivation faisant la promotion de la motivation chez les enseignants au secondaire. Le but d'un programme de motivation est d'améliorer la productivité, mais avant d'implanter un tel programme, il serait essentiel de se demander si les conditions suivantes sont rencontrées (Kreitner et Kinicki, 1989) (voir figure 9).

- Est-ce que la motivation a un impact significatif sur la performance?

Il a été démontré préalablement que la motivation est un facteur parmi tant d'autres pouvant influencer la performance, et que la performance n'est pas la même chose que la motivation. Une pauvre performance peut par exemple être attribuable à un manque d'habiletés ou à des facteurs technologiques déficients. Les gestionnaires doivent donc considérer, dans la tâche à faire par leurs employés, si la motivation affecte significativement la performance.

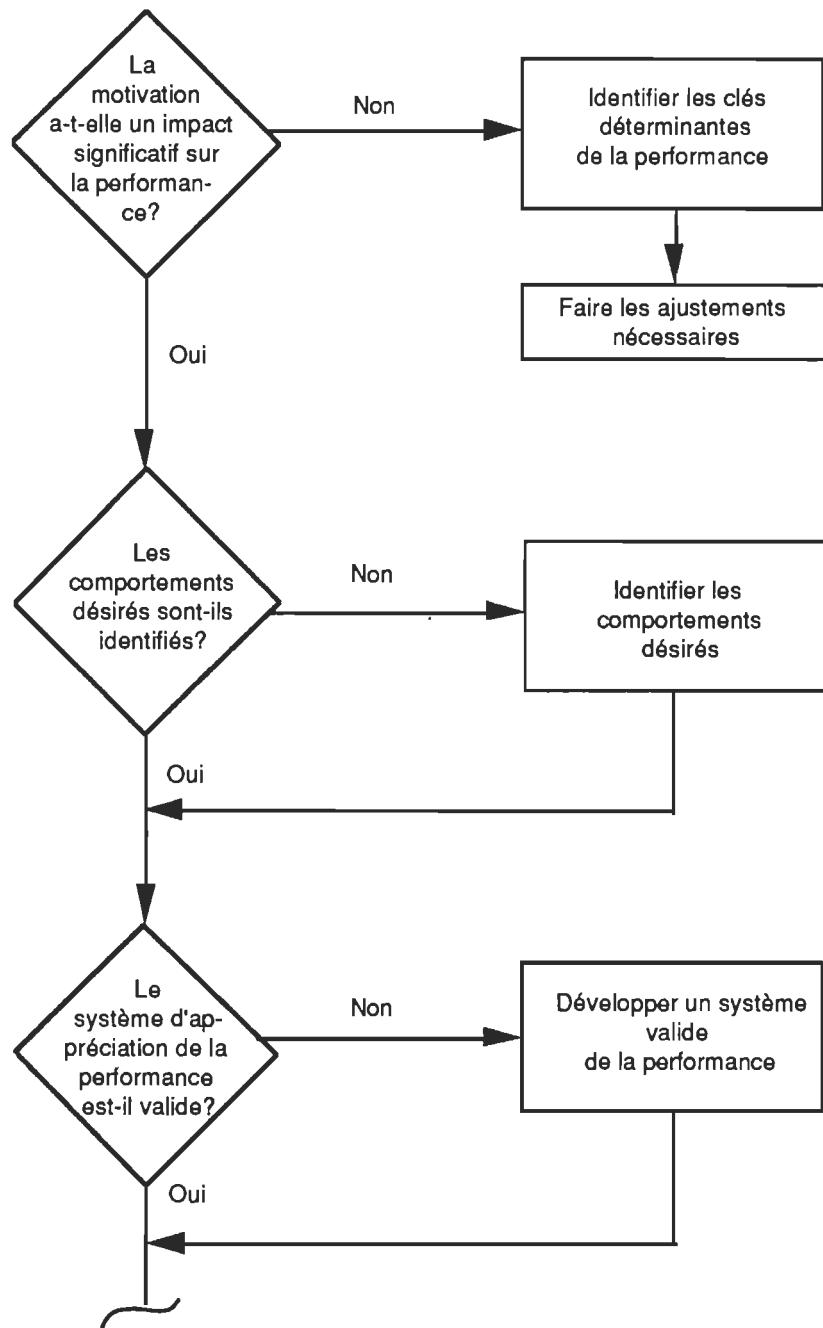


Figure 9 (1). "Questions à considérer avant d'implanter un programme de motivation"⁹

⁹ Kreitner, R. et Kinicki, A. (1989). , "Organisational Behavior" BPI IRWIN, Boston, p.202.

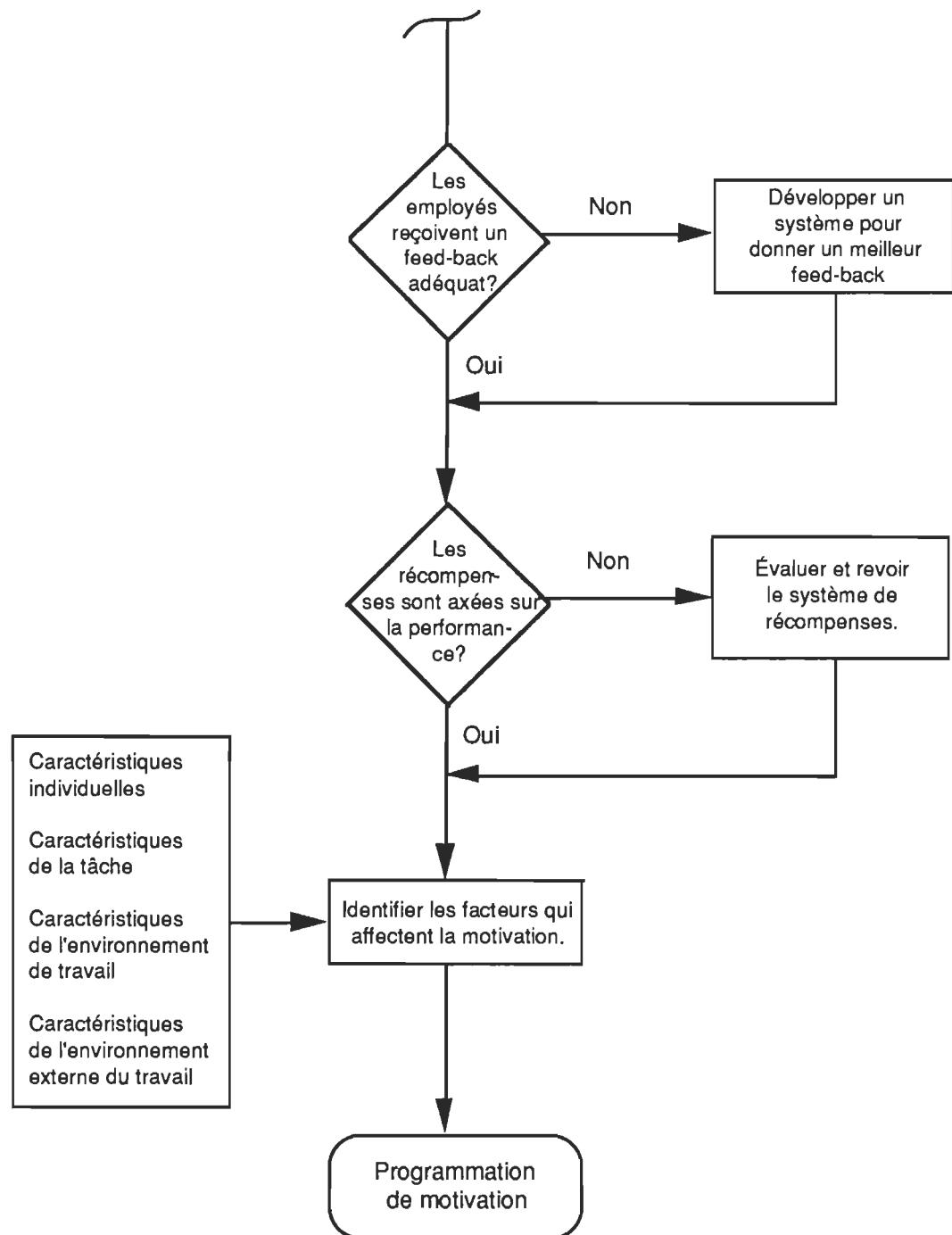


Figure 9 (2). "Questions à considérer avant d'implanter un programme de motivation"¹⁰

¹⁰ Kreitner, R. et Kinicki, A. (1989). , "Organisational Behavior" BPI IRWIN, Boston, p.203.

- Est-ce que les comportements désirés sont bien identifiés?

Dans le monde de l'éducation et en particulier pour le directeur, quels sont les comportements qu'il veut rencontrer chez les enseignants performants? Cela peut être d'être ponctuel, de se donner à la tâche, d'avoir un profond respect pour ses élèves, de se perfectionner, de favoriser une gestion de classe dynamique et favorable à l'apprentissage, etc.

- Est-ce que la méthode d'appréciation de la performance est validée?

Sans une méthode d'appréciation de la bonne performance, Kreitner et Kinicki (1989) écrivent qu'il peut être difficile, voire impossible, de faire la différence entre les piètres et les bons performants. De plus, il peut être impossible de mesurer si le programme de motivation implanté est efficace.

- Est-ce que les employés reçoivent un feed-back adéquat?

Comme le chapitre 2 l'a précédemment démontré de façon claire, le feed-back est essentiel pour que l'employé sache, entre autres, la performance atteinte et celle tant désirée par l'employeur. De plus, le feed-back intermittent aide l'employé à se situer dans la trajectoire du travail efficace et peut lui permettre de corriger certaines lacunes ou de mieux orienter ses efforts. Il y a plusieurs dimensions au feed-back, Pritchard et al. (1987) en estiment quatorze toutes aussi importantes les unes que les autres. Chacune des dimensions joue un rôle spécifique et apporte une quantité et une qualité d'informations rétroactives fort importantes pour l'employé, l'employeur et l'organisation en général.

- Est-ce que les récompenses sont utilisées comme facteurs de motivation?

Comme il a été souligné précédemment dans la théorie des attentes, la promesse d'augmenter les récompenses n'augmentera pas l'effort et de ce fait la performance, si ces récompenses ne sont pas clairement identifiées à la performance. Les récompenses doivent être bien intégrées dans le système d'appréciation : si la performance est mesurée en fonction de l'individu, les réalisations personnelles doivent être récompensées; par contre, si la

performance est un résultat de l'effort d'un groupe, les récompenses doivent être allouées au groupe.

- Est-ce que les facteurs individuels et reliés au contexte affectant la motivation ont clairement été identifiés?

Il est très important pour le gestionnaire de définir ces différents facteurs. Ils se regroupent en quatre caractéristiques : les caractéristiques individuelles, les caractéristiques de l'emploi, les caractéristiques rattachées à l'environnement immédiat du travail, (supervision et groupe de travail), les caractéristiques rattachées à l'environnement extérieur du travail (l'avancement technologique et les cycles économiques, les conditions familiales, etc.).

Si la plupart de ces conditions sont rencontrées dans l'organisation, il est alors possible, selon ce que postulent Kreitner et Kinicki (1989), d'établir un programme de motivation dans l'organisation.

2.6.2 Présentation de programmes

Différents programmes de motivation ont été élaborés dans les dernières années. La prochaine partie du travail présentera quelques-uns de ces programmes. Suite à cette présentation, la dernière partie du chapitre 2 verra à définir les principales variables impliquées dans ces programmes et à élaborer les différentes composantes importantes, voire essentielles, faisant le consensus chez la majorité des chercheurs.

2.6.2.1 LE MODÈLE DE ROJOT ET BERGMAN

Le modèle de Rojot et Bergman est semblable au modèle revisé de Porter et Lawler (théorie des attentes, 1968). Il est basé sur les variables suivantes :

- l'effort;
- la performance;

- les récompenses;
- la satisfaction;
- la perception et les caractéristiques de la tâche.

La figure 10 montre les propositions suivantes :

1. l'effort dépend :

- de la valeur subjective des récompenses;
- de la perception de l'effort à faire;
- de la perception des capacités propres;
- de la probabilité subjective de satisfaction.

2. la performance dépend de l'effort, mais elle relève également :

- des capacités réelles de l'individu, ses habiletés et ses connaissances;
- des caractéristiques de la tâche : quelles sont les habiletés nécessaires pour accomplir la tâche, est-ce que l'individu s'identifie bien à la tâche, quelle est la signification de la tâche pour l'individu, quel est le niveau de l'autonomie de l'individu dans son travail, est-ce que le feed-back fait partie intégrante de son travail?
- quelle est la perception du rôle de l'individu à sa tâche?

3. les récompenses intrinsèques et extrinsèques font suite à la performance atteinte et les récompenses extrinsèques ont un lien direct avec la probabilité subjective de satisfaction;

4. la satisfaction dépend des récompenses intrinsèques et extrinsèques perçues comme équitables et a une influence sur la valeur subjective des récompenses futures.

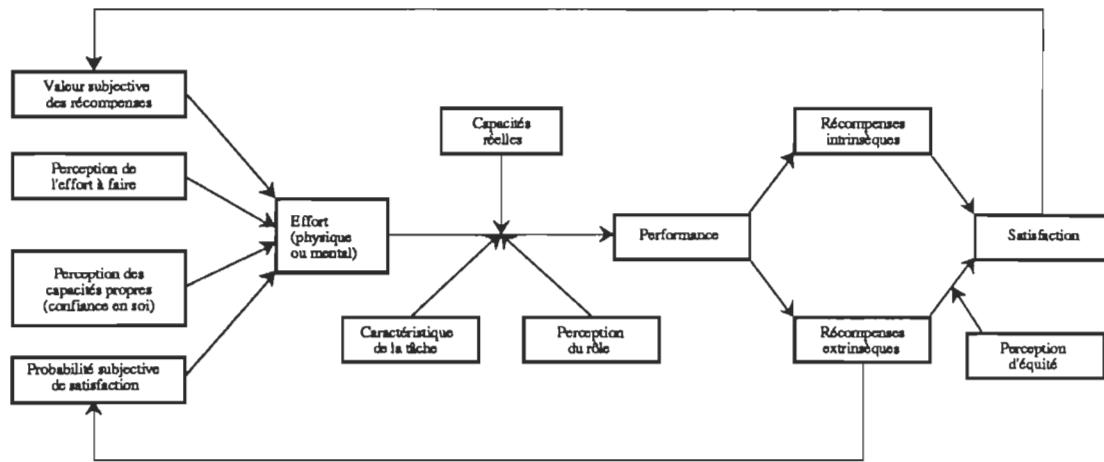


Figure 10. Le modèle de Rojot et Bergman ¹¹

La prochaine partie présentera le management par objectifs (MBO), programme ayant été présenté en 1954 par Peter Drucker.

2.6.2.2 LE MODÈLE DU MANAGEMENT PAR OBJECTIFS (MBO)

Peter Drucker est à l'origine du MBO, management par objectifs, par son ouvrage "The Practice of Management" présenté en 1954. Il suggère qu'une fixation des objectifs éveillerait les gestionnaires à mieux diriger leurs efforts. De ce modeste début, MBO grandit en une technique administrative beaucoup plus importante.

Plusieurs définitions peuvent être retenues du management par objectifs. En voici une, proposée par les auteurs Carroll, Rizzo et Tosi (1986) :

Le management par objectifs (MBO) est un processus par lequel chacun des membres d'une organisation travaille avec quelqu'un d'autre pour identifier les objectifs communs et coordonner leurs efforts dans l'atteinte de ceux-ci (p.268).

¹¹ Bergman, A. et Rojot, J.. (1989). "Comportement et organisation", Vuibert, Paris, p.279.

Au lieu de définir le MBO, il est peut-être plus facile de le décrire. Le MBO est tour à tour un processus comprenant une série d'étapes à respecter et une philosophie de gestion mettant l'emphase sur la participation de l'employé dans la fixation des objectifs.

Qu'est-ce que le MBO (Champagne, McAfee, 1989)?

1. MBO est une philosophie de management :

- mettant l'emphase sur l'accomplissement et les résultats;
- orientée vers le futur plutôt que vers le passé;
- qui encourage une augmentation de la participation des employés.

2. MBO est un processus avec des étapes dont les principales sont :

- développer des buts à long terme et des objectifs organisationnels;
- développer des objectifs pour les différents départements et unités;
- établir un consensus avec les employés pour établir des objectifs personnels dans leur travail;
- développer un plan pour que leurs objectifs soient accomplis;
- instaurer le plan et prendre des actions correctives si nécessaire;
- revoir les progrès faits par les objectifs organisationnels et individuels;
- apprécier la performance individuelle et donner aux employés une rétroaction (feed-back) constructive;
- développer de nouveaux objectifs et continuer le processus du MBO.

Carroll et al. (1990) ajoutent que dans le programme du MBO, un supérieur et un subordonné essaient d'atteindre un consensus sur 1) quels objectifs le subordonné va tenter d'atteindre dans un temps donné, 2) les façons par

lesquelles le subordonné essaiera d'atteindre ces objectifs et 3) comment et quand les progrès vers ces objectifs seront évalués.

Carroll et Tosi (1986) présentèrent leur modèle du MBO (figure 11) où les principales variables sont les caractéristiques personnelles et les caractéristiques de la tâche, les attitudes du participant, les étapes du processus du MBO et les résultats. Voyons, pour chacune des variables, leurs principales composantes.

1. Les caractéristiques de la tâche et les caractéristiques personnelles :

- l'approche du MBO pour le prochain niveau plus élevé : elle est reliée à la fixation des objectifs et à la revue des procédures de performance utilisées par le gestionnaire. Elle dépend, entre autres, de la clarté et des priorités données aux objectifs, et de deuxièmement des comportements du gestionnaire influençant les comportements du subordonné;
- la personnalité et les motivations du supérieur et du subordonné : ces deux facteurs ont une influence notable sur la procédure courante du MBO et sur les résultats obtenus. Les motifs du superviseur et du supervisé sont des facteurs importants à considérer : la croyance que le MBO peut aider le gestionnaire à accomplir les objectifs des employés, le désir de communiquer les plans et les objectifs organisationnels à un niveau inférieur, le désir d'être évalué objectivement, le désir de coordonner les efforts des employés dans un objectif commun et la volonté de promouvoir les employés avec un besoin d'accomplissement élevé vers des objectifs de performance élevés;
- les caractéristiques de la tâche du supérieur et du subordonné : le processus dans la démarche du MBO est grandement influencé par la nature de la tâche de chacun. Par exemple, la participation à la fixation des objectifs est fonction de la nature du travail à être évalué.
- l'expérience du supervisé et du superviseur : les expériences antécédentes de chacun des acteurs influencent la façon dont le MBO va être vécu; les influences les plus frappantes se rencontrent dès les débuts du processus

d'implantation, dans les attitudes qu'auront le supervisé et le superviseur (l'estime donnée au supérieur par le subordonné).

2. Les attitudes du participant :

- la perception du patron et du support organisationnel pour le MBO : élément important s'il en est un, il est complété par des objectifs difficiles et clairs et par une revue de performance plus fréquente;
- les attitudes du supervisé et du superviseur envers le MBO : plus les attitudes sont positives envers le MBO, plus il est facile de vivre le processus et d'atteindre des objectifs de performance élevée;

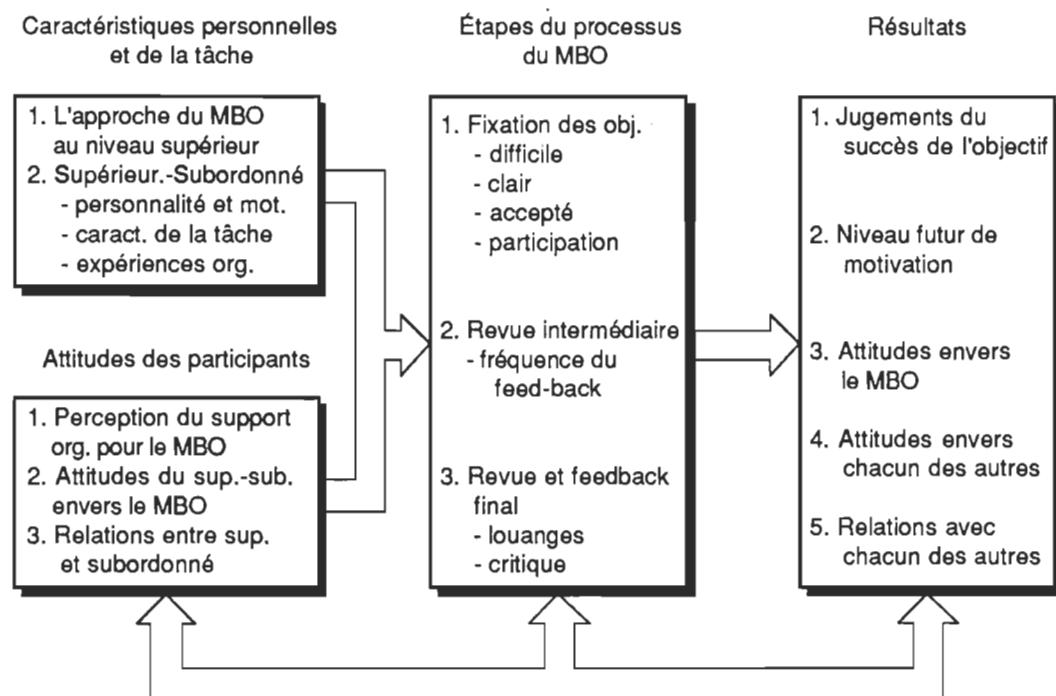


Figure 11. Le modèle du Management par objectifs.¹²

¹² Carroll S, Rizzo, J.R. et Tosi H. (1986). "Managing Organisational Behavior", Pitman Publishing Inc., Marshfield, p.271.

- les attitudes du supérieur et du subordonné l'un envers l'autre : il est à retenir que les résultats précédents ont une influence sur l'estime et la confiance attribuée réciproquement par chacun des acteurs, et que la qualité du feed-back et du support accordée par le gestionnaire joue un rôle déterminant dans la confiance, dans la clarté des objectifs et dans la prochaine fixation des objectifs et leur réalisation. La revue de la performance finale précède les résultats, parce que certains résultats ne sont pas complètement connus (le degré de l'accomplissement de l'objectif). De plus, les réactions des employés dépendent de la revue finale faite par le superviseur, et les attitudes découlant de ce feed-back final peuvent être positives ou négatives, étant liées fortement aux attentes et aux attitudes antérieures (difficulté d'accepter la critique négative).

3. Les résultats :

- comme il apparaît dans la figure 11, les résultats sont les jugements du succès de l'objectif prescrit, les changements dans les attitudes et les relations avec le supérieur, les attitudes envers l'approche du MBO et le changement dans le niveau de motivation. Le modèle suggère également qu'une influence peut se produire dans la confiance du supérieur aussi bien que dans la confiance des subordonnés dans leurs aptitudes à compléter leur prochain objectif fixé. Enfin, l'échec lié au mauvais résultat peut grandement influencer les aptitudes de chacun des acteurs pendant qu'une réussite favorisera une assurance accrue et une conception personnelle de l'individu, de ses capacités et de la tâche.

Qu'est-ce que le MBO peut apporter au gestionnaire? En juin 1974, le résultat d'une étude parue dans la revue "Administrative Management" démontrait que la gestion par objectifs (MBO) était le troisième outil de gestion le plus populaire aux États-Unis (Carroll et al., 1973). Au cours de la même année, une autre étude démontrait que 38 % des compagnies de la Fortune 500, 38 % des cinquante grandes compagnies d'assurance et 30% des cinquante plus grandes banques et détaillants aux États-Unis utilisaient le MBO.

Dans le même ouvrage, Carroll et Tosi (1973) font état des avantages vécus auprès de gestionnaires ayant utilisé le MBO. Voici les principaux :

- il fournit une motivation accrue aux gestionnaires;
- il favorise un meilleur emploi des ressources humaines;
- il réduit les conflits de rôle et les ambiguïtés;
- il fournit des critères d'appréciation plus objectifs (performance);
- il permet de mieux identifier les problèmes;
- il améliore le développement du personnel;
- il permet aux individus de savoir ce que l'on attend d'eux;
- il facilite la planification pour le gestionnaire;
- il améliore la communication entre le gestionnaire et le subordonné;
- il permet surtout aux employés de connaître les objectifs de l'entreprise; de plus, l'employé peut se rendre compte jusqu'à quel point il a contribué à l'atteinte des objectifs de l'entreprise.

Une des critiques du MBO est la suivante. Ce processus de management par objectifs n'est pas facile à implanter : il doit partir de la direction pour qu'il puisse être efficace, les participants doivent être capables et doivent vouloir travailler avec la fixation d'objectifs (Carroll et al., 1990; Schermerhorn et al., 1992). «Plusieurs années passeront avant d'entrevoir des effets bénéfiques. Toutefois, si le procédé est bien implanté, il apportera des résultats remarquables» (Bergeron et al., p.135).

Le prochain programme intégrant des théories de motivation sera celui de Klein (1989) avec sa théorie du contrôle intégré de la motivation au travail. Ses travaux ont pour base la théorie de contrôle de Carver et Scheir (1981).

2.6.2.3 LE MODÈLE DE LA THÉORIE DU CONTRÔLE DE KLEIN

Howard Klein (1989) propose un modèle qui intègre différentes théories de la motivation et les précédents modèles de la théorie du contrôle. Klein (1989) qualifie son modèle de dynamique, parcimonieux, et il focalise sur l'auto-régulation et les mécanismes cognitifs de la motivation. Pour mieux saisir la portée de la théorie du contrôle, la simple boucle du feed-back (figure 12) est employée comme un apport fondamental de l'action.

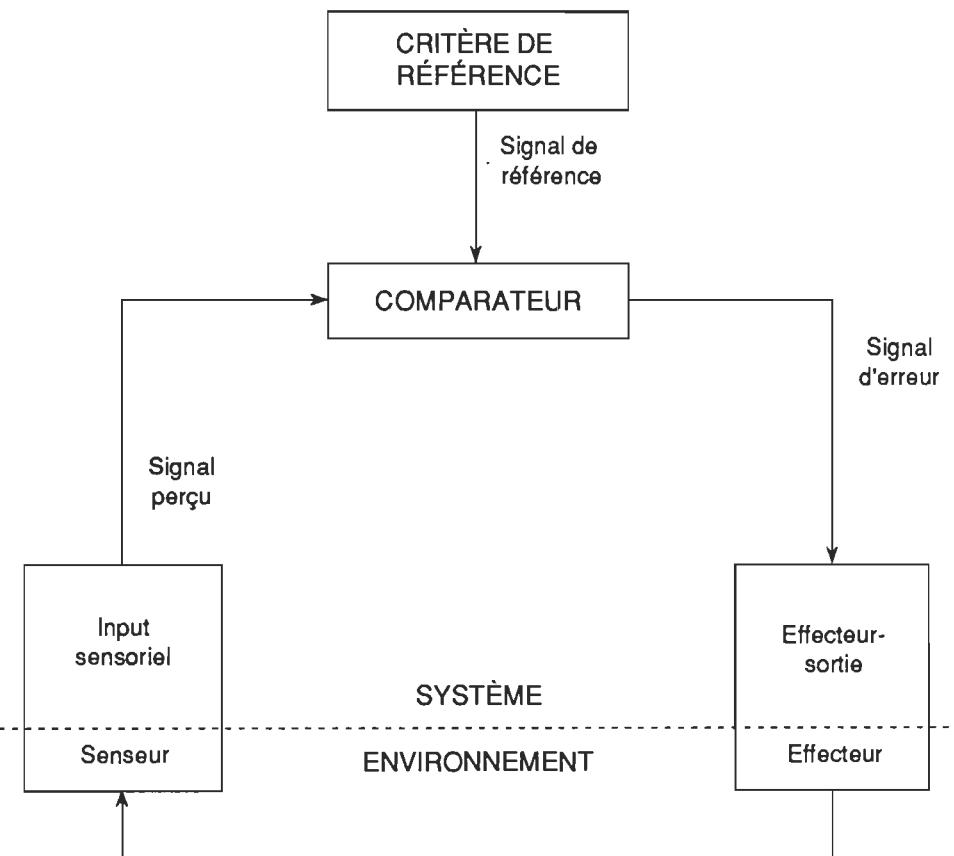


Figure 12. La simple boucle du feed-back ¹³

¹³ Klein, H.J. (1989). An Integrated Control Theory Model of Work Motivation. Academy of Management Review, Vol. 14, No. 2, p.151.

Dans sa plus simple forme, la boucle du feed-back consiste en quatre éléments : un critère de référence ou un but, un input sensoriel, un comparateur et un effecteur-sortie. L'exemple le plus employé pour expliquer la boucle proposée est celui du thermostat contrôlant la température d'une chambre. Le critère de référence est la température à laquelle le thermostat est réglé, l'input sensoriel est l'élément mesurant la température présente de la chambre, le comparateur est le mécanisme qui compare la température présente et celle désirée, et l'effecteur-sortie est la fournaise ou le climatiseur.

Comme il apparaît à la figure 12, une entrée est perçue par l'input sensoriel. Ce dernier envoie un signal au comparateur, signal vérifié par rapport au critère de référence. Si cette comparaison révèle un écart, un signal d'erreur est envoyé et le système prend alors une action par l'effecteur-sortie pour réduire l'écart. Ce processus se répète tant que l'écart n'est pas disparu.

Klein (1989) rapporte que Carver et Scheier (1981) développèrent la théorie du contrôle en deux éléments premiers : l'un cognitif et l'autre affectif. Le côté cognitif consiste aux objectifs intérieurs, le processus d'information à propos d'un état présent, et la comparaison entre cet état et ces objectifs. Le côté affectif comprend tous les écarts perçus entre les états présents et ceux désirés, et le comportement initié par celui désiré pour résoudre ces écarts. Les comportements complexes peuvent être expliqués par les hiérarchies des boucles de feed-back (figure 13).

À chaque niveau hiérarchique, les résultats des comportements sont enregistrés et comparés à la valeur de référence provenant du niveau supraordonné. Si le feed-back est positif, c'est-à-dire «...réfère à une information dénotant que l'objectif est atteint ou dépassé» (Klein, 1989, p.152), la hiérarchie des boucles fera en sorte que le niveau 2 sera maintenant traité. Par contre, si le feed-back est négatif, c'est-à-dire «...réfère à un critère de référence non atteint» (Klein, 1989, p.152), l'effecteur-sortie agira de façon à réduire l'écart perçu.

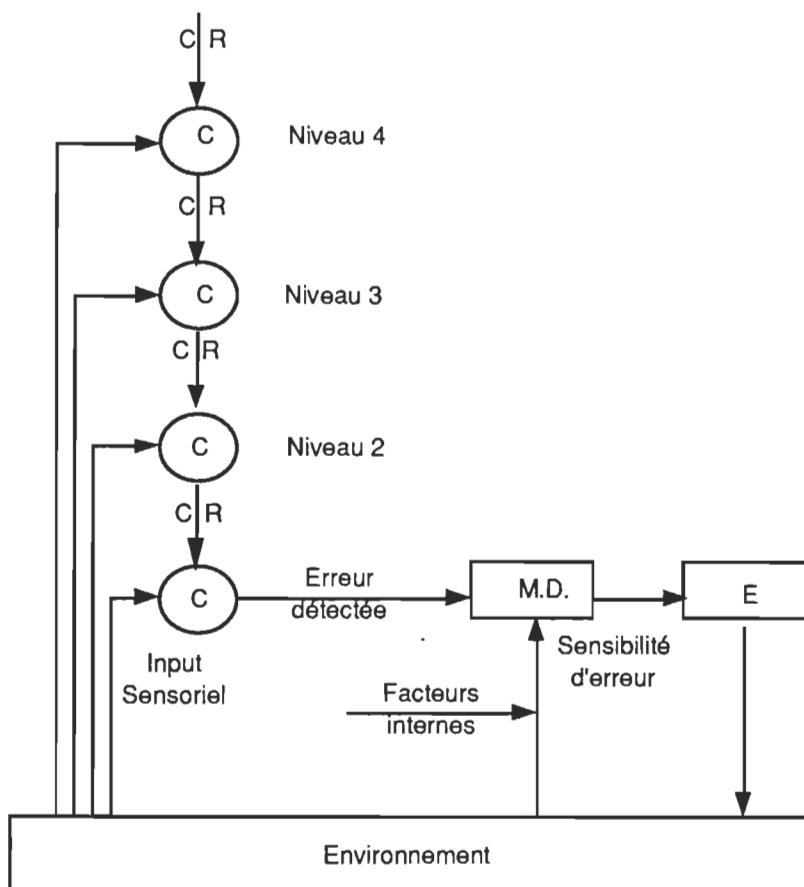


Figure 13. Les unités du système de contrôle et leurs interrelations.

C = comparateur; CR = critère de référence;

M.D. = mécanisme de décision; E = effecteur ¹⁴

Comparé à la figure 12, le modèle proposé par Klein (figure 14) dégage les variables suivantes :

- les objectifs sont équivalents au critère de référence;
- le comparateur reste le même;
- les comportements sont les effecteurs-sorties;

¹⁴ Thill, E. (1991). Autonomie ou Contrôle dans les Organisations. Une analyse intégrative de théories de la motivation. Le Travail Humain, tome 54, no 2, p.131

- le feed-back représente l'input sensoriel.

La différence majeure entre les deux figures (12 et 14) est l'inclusion de processus cognitifs entre le comparateur et les effecteurs. Klein (1989) apporte des explications pour chacune des variables. Pour les besoins de l'étude, seulement les variables n'ayant pas été préalablement définies seront décrites. Voyons chacune des variables du modèle.

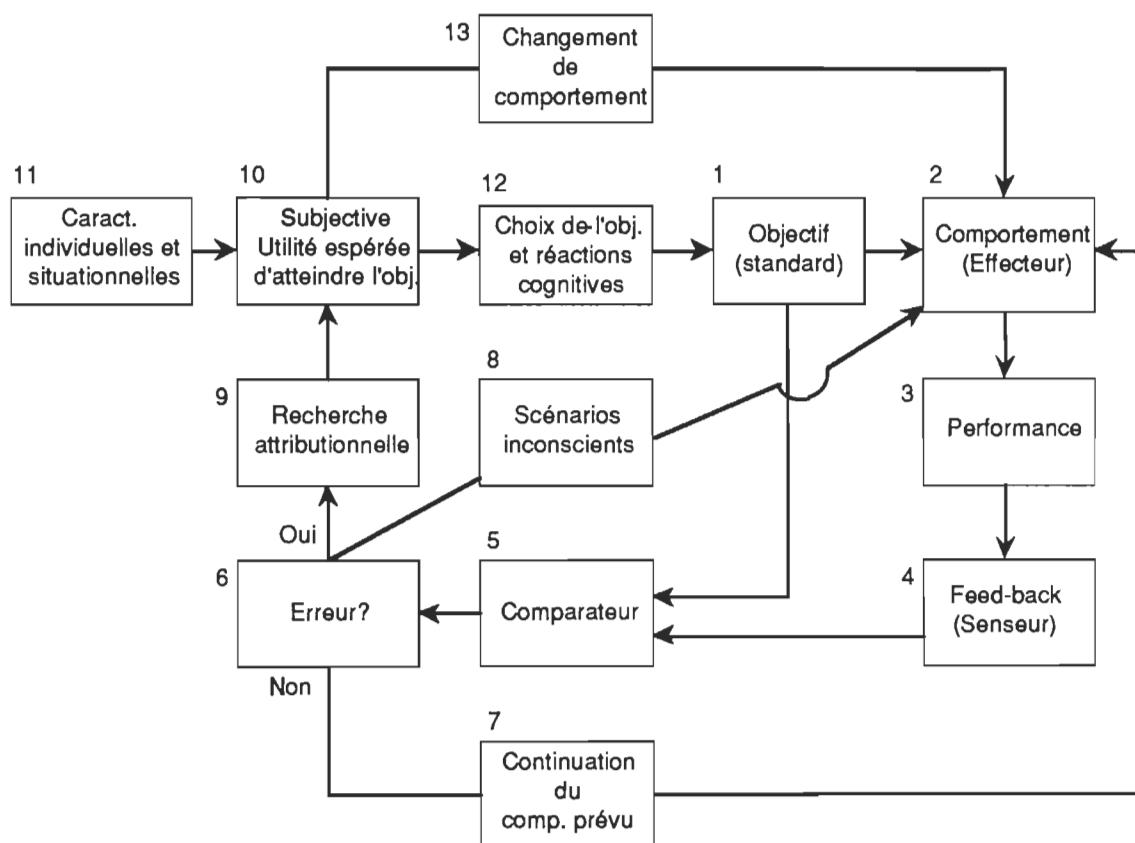


Figure 14. Un modèle intégré de la théorie du contrôle de la motivation au travail¹⁵

¹⁵ Klein, H.J. (1989). An Integrated Control Theory Model of Work Motivation. Academy of Management Review, Vol. 14, No. 2, p.153.

1. Les objectifs.

Klein ajoute que pour la théorie du contrôle : la relation entre objectif difficile et performance apporte que les objectifs difficiles requièrent un effort plus élevé pour enrayer les écarts; la relation entre objectif spécifique et performance précise que les objectifs vagues donnent de pauvres critères de référence parce qu'il y a plusieurs situations dans lesquelles aucun écart n'est indiqué, entraînant ainsi aucun besoin de corriger les actions.

2. Les comportements et la performance.

Dans la littérature traitant de la théorie de la fixation des objectifs, les objectifs personnels d'un individu (boîte 1) sont les précurseurs immédiats du comportement (boîte 2), Klein cite à ce propos Locke, Shaw, Saari et Latham, (1981); Mento, Steel et Karren, (1987). L'action est alors initiée, mais les intentions ne sont pas toujours transmises dans les comportements. Ces comportements, reflétant l'intensité et la direction de l'effort, ne sont que de partiels déterminants de la performance (boîte 3). À un moment quelconque, durant ou après la performance, le feed-back est donné ou est perçu par l'individu (boîte 4).

3. Le feed-back.

Klein (1989) insiste sur le fait que la dualité feed-back et objectifs, comme vue précédemment, est essentielle pour éprouver la performance.

4. Le comparateur.

Quand le feed-back est perçu, il est comparé (boîte 5) à l'objectif par un processus psychologique représenté par le comparateur. Il y a trois résultats à cette comparaison : a) l'individu est axé sur la cible et se dirige vers l'objectif à atteindre, b) l'individu a du retard sur son calendrier, c) l'individu a de l'avance sur son calendrier. Si la personne est sur la cible, aucune "erreur" (boîte 6) n'est apportée et la personne, dans ce cas, retournera à son "comportement antérieur" (boîte 7). Deux réponses peuvent se produire pour corriger l'écart perçu par le comparateur : l'une "inconsciente" (boîte 8) (la personne a des scénarios tout

faits pour les situations rencontrées fréquemment, ou elle peut utiliser un plan) ou l'autre "consciente" (la rationalité joue un rôle important dans la prise de décision). Dans ce cas, la boucle du feed-back est interrompue, l'individu devra donc réévaluer la probabilité de rencontrer son objectif. Cette réévaluation fera alors appel à de nouveaux processus d'information et à une expectative du résultat, un estimé subjectif que le but soit atteint (boîte 9).

5. La recherche "attributionnelle".

Klein (1989) souligne que Carver et Scheir (1981) apportent un nombre de facteurs pouvant influencer l'expectative du résultat : la performance passée, la source de contrôle (interne ou externe), les influences sociales et les attributions de l'individu.

Ce dernier s'embarquera alors dans une recherche "attributionnelle" (boîte 9) pour développer les notions expliquant pourquoi il est incapable d'arriver à l'objectif fixé. Ce modèle pose qu'il y a quatre éléments influençant (capacité, effort, chance et la complexité de la tâche) les deux dimensions suivantes : la stabilité et le lieu de contrôle. Une troisième dimension fut récemment ajoutée, la maîtrise.

6. La subjective utilité espérée de l'atteinte de l'objectif (SUE, boîte 10).

Son utilité est motivée par sa fonction multiplicative de l'attrait d'atteindre l'objectif et son expectative. La SUE aidera à prédire la décision de retenir l'objectif quand l'individu est confronté avec une discordance entre sa performance et le critère de référence. Les auteurs (Carver et Scheir, 1981, cité par Klein) concluent que le jugement touchant les expectatives du résultat était un point critique où la réponse pouvait tomber dans deux catégories pour l'individu : renouveler son effort ou se retirer.

7. Les facteurs individuels et reliés au contexte.

Le jugement qui détermine la SUE est influencé par une foule de caractéristiques individuelles et reliées au contexte (boîte 11) qui s'ajoutent aux attributions causales (boîte 9). L'expectative du résultat peut être influencée

entre autres par les facteurs individuels comme les capacités, les expériences passées, et les causes reliées au contexte telles les comparaisons et les contraintes liées à la performance. L'attrait de l'atteinte de l'objectif est influencé par des considérations individuelles (comme les besoins, les valeurs, les objectifs de haut niveau) reliées au contexte (la structure des récompenses).

8. La réponse décisionnelle.

Si la SUE de l'atteinte de l'objectif est élevée, la continuité de l'effort vers l'objectif va se poursuivre. Si, cependant, la SUE est basse, la réponse prédictive est l'abandon. La première catégorie d'abandon est de quitter la situation, si cela est possible et qu'elle n'est pas associée avec de conséquences fâcheuses. Si cette possibilité ne peut être envisagée, la conséquence est d'autant plus importante, l'individu quitte mentalement la situation, ce qui l'amènera à réduire ses efforts et à éviter le feed-back nourrissant la proéminence de l'écart.

Prédire la réponse spécifique d'un individu qui a choisi de persister est compliquée parce que la persistance peut résulter en des changements cognitifs (boîte 12) et/ou comportementaux (boîte 13). Les réactions cognitives peuvent prendre la forme de changements dans l'acceptation de l'objectif, du niveau de l'objectif ou de l'objectif lui-même. Enfin, les réactions liées aux écarts positifs soulignent que le niveau élevé de performance peut être maintenu, et si ce niveau est perçu comme étant plus attrayant, un changement d'un objectif plus élevé est à prévoir; sinon, aucun changement notable sera observé. La théorie du contrôle de Klein (1989) est une structure pour le développement d'une métathéorie pour mieux comprendre la motivation.

Premièrement, la théorie du contrôle intègre explicitement les théories de la fixation des objectifs, du feed-back, des attentes, et de l'attribution aussi bien qu'elle intègre implicitement plusieurs autres théories telles les théories de l'apprentissage social, des besoins, du processus de l'information. Deuxièmement, le modèle proposé unifie les travaux des auteurs précédents qui ont appliqué cette théorie pour justifier les comportements motivés (p.168).

Klein (1989) ne s'arrête pas là. Il apporte que le modèle présenté de la théorie du contrôle est avantageux pour plusieurs raisons. Premièrement, il focalise l'attention sur le processus cognitif rattaché à la motivation. Les boucles

hiérarchisées du feed-back organisé expliquent comment les processus automatiques et conscients opèrent simultanément à initier et à diriger le comportement. Deuxièmement, alors que plusieurs théories de la motivation sont ciblées sur la compréhension du comportement des individus (l'effet des influences externes), non sur l'auto-régulation des individus à ces influences, l'intégration des théories telle que proposée par la théorie du contrôle incorpore ces deux éléments. Finalement, Klein (1989) insiste sur certaines propositions découlant du modèle intégré :

L'implication de voir les objectifs et le feed-back comme deux processus distincts; la nature, les déterminants, et les conséquences du processus d'information conscient et inconscient; le rôle des théories des attentes et de l'attribution; les antécédents et la relation entre les réactions comportementales et cognitives; les opérations des hiérarchies de l'objectif et la direction de l'attention reliées ou non reliées à celles-ci (p.169).

Ce modèle semble très attrayant, s'attardant beaucoup sur la compréhension de l'initiation, de la direction et de l'auto-régulation du comportement, mais ne semble pas insister suffisamment sur les traits et les caractéristiques personnels de l'individu, sur les substrats psychologiques ou les forces internes qui animent la personne (besoins, valeurs). De plus, le modèle ne fait en aucun cas appel à la satisfaction, phénomène pourtant fondamental à la motivation d'une personne au travail (Herzberg, 1968; Latham et Locke, 1990; Hackman et Oldham, 1980; Adams, 1964).

2.6.2.4 LE CYCLE DE LA HAUTE PERFORMANCE

Le cycle de la haute performance vient des travaux de Latham et Locke (1990). Ce modèle (figure 15) fait l'intégration de leur théorie de la fixation des objectifs avec, en autant que faire se peut, d'autres théories de la motivation au travail. Comme plusieurs autres auteurs (Mitchell, 1982; Klein, 1989; Katzell et Thompson, 1990; Thill, 1991; Turner, 1985), Latham et Locke (1990) spécifient qu'une seule théorie ne peut à elle seule expliquer le phénomène de la motivation au travail, mais qu'une intégration de théories de la motivation serait salutaire. C'est pourquoi ils proposent leur modèle intégrant certaines théories avec comme noyau central la théorie des objectifs.

Leur modèle s'attarde particulièrement au niveau d'analyse d'un individu, mais il est évident que ces mêmes principes peuvent être appliqués à des groupes ou à des organisations. De plus, pour des besoins de simplicité, le modèle omet volontairement certaines avenues causales comme les relations bidirectionnelles du comportement humain (Latham et Locke, 1990).

1. Exigences de base.

Cette théorie affirme que les objectifs de performance sont les régulateurs immédiats ou les causes de la tâche ou de la performance au travail. Alors que les besoins (Maslow) et les motifs subconscients tentent d'expliquer la compréhension de l'action humaine, et non l'action elle-même, l'approche de la théorie des objectifs part des facteurs reliés au contexte spécifique et aux facteurs motivants et conscients proches de l'action : les objectifs et les intentions.

Par exemple, il a été trouvé que le besoin d'accomplissement n'a pas de relation avec le choix d'un objectif (Robertson-Bennett, 1983). Mais la valeur pour l'accomplissement, un motif conscient qui n'est pas en corrélation avec le besoin d'accomplissement, est significativement relié au choix de l'objectif (Matsui, Okada et Kakuyama, 1982) (Latham et Locke, 1990, p.254).

En somme, le précurseur d'un haut niveau de la motivation au travail sera un individu confronté à un défi élevé prenant la forme d'un objectif spécifique, difficile ou son équivalent. Le défi influence et est influencé par les attentes et les valences associées à ces objectifs. De plus, le concept de l'auto-efficacité – jugement apporté par une personne pour exécuter une suite d'actions requises résolvant des situations en perspective (Latham et Locke, 1990) – est un concept clé de la théorie de Bandura (1986, cité par Latham et Locke, 1990).

2. Les modérateurs.

Il y a cinq facteurs qui peuvent modérer la force de la relation objectif-action (la personnalité n'est pas discutée). Ce sont les capacités, l'engagement, le feed-back, la complexité de la tâche et les contraintes reliées au contexte.

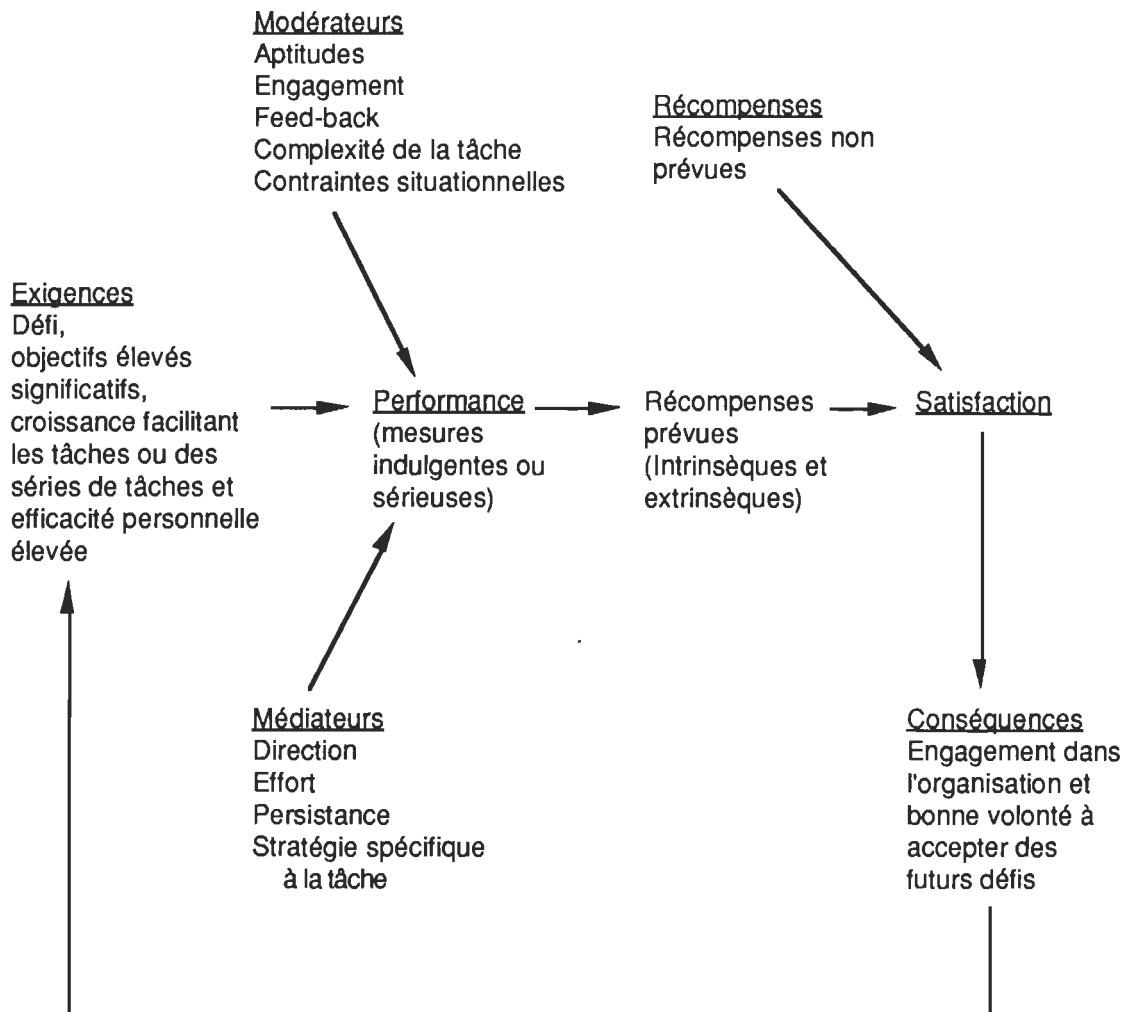


Figure 15. Le cycle de la haute performance¹⁶

- Les capacités. C'est l'évidence même que les capacités ont des effets très forts pour les objectifs individuels élevés. Il en est de même pour la fixation de l'objectif qui a de forts effets sur les capacités élevées plutôt que faibles.
- L'engagement. Les objectifs remplis de défi orientent vers la performance élevée seulement si l'individu est engagé par eux. Plusieurs facteurs

¹⁶ Latham, G.P., Locke, E.A. (1990). A Theory of Goal Setting & Task Performance. Prentice Hall, Englewood Cliffs, p.254.

influencent l'engagement dans un objectif, ce sont : la théorie des attentes avec son espérance, son instrumentalité et la valence accordé à l'objectif, l'influence des pairs, spécialement la pression et le modèle créé par les pairs, l'emploi de récompenses et d'incitateurs (théories des attentes, théorie de la modification du comportement et la théorie socio-cognitive), la probabilité qu'un individu soit capable d'atteindre l'objectif ou de performer à un haut niveau.

- Le feed-back. Les auteurs apportent que la fixation d'objectifs sans feed-back est inefficace, tandis que les objectifs et le feed-back réunis orientent vers la performance élevée. La jonction bénéfique des objectifs et du feed-back vient du fait qu'ils se complètent : les objectifs dirigent et apportent l'énergie, alors que la connaissance des résultats orientent l'énergie vers la réalisation de l'objectif.
- La complexité de la tâche. Les auteurs (Latham et Locke, 1990) apportent une définition de la complexité de la tâche (Wood, 1986). Elle a trois dimensions : sa composition complexe (le nombre d'éléments de la tâche), la coordination complexe (le nombre et la nature des relations entre les éléments) et la dynamique complexité (le nombre et les types d'éléments et leurs relations entre eux ultérieurement).
- Les contraintes reliées au contexte. Les objectifs peuvent être plus réalisés si le nombre de contraintes ou leur importance est moindre. Par contre, une des conséquences des objectifs difficiles (spécialement s'il est accompagné d'un engagement élevé et d'une forte auto-efficacité) est de motiver les gens à surpasser les obstacles par leur tenacité et leur persévérance dans l'action.

3. Les mécanismes médiateurs.

Les quatre mécanismes ayant déjà été traités préalablement dans la théorie des objectifs, seulement leur nomenclature apparait nécessaire : focalisation de l'effort, régularisation de l'effort, augmentation de la persistance, édification de stratégies et de plans d'action.

4. La performance.

Si les exigences de départ sont pleines de défis et les modérateurs facilitateurs présents, si les médiateurs sont en opération, la performance à la tâche sera élevée (quantité et qualité, etc.). Si la performance est difficilement mesurable qualitativement, un superviseur ou un observateur pourra apporter des informations pertinentes et les plus objectives possible.

5. Les récompenses.

Il est important de souligner que les récompenses, selon les auteurs (Latham et Locke, 1990), n'encouragent pas nécessairement à la future performance élevée, elles peuvent être un motif d'agir dans certaines conditions, mais la performance anticipée dépend beaucoup plus des "exigences premières" décrites au début de la théorie du cycle de la performance. Les récompenses intrinsèques (celles données par l'individu lui-même) qui suivent une performance élevée lui apportent le sens d'accomplissement basé sur un certain niveau d'excellence, la fierté d'avoir accompli quelque chose d'important, et le sentiment du succès et de l'efficacité. L'importance attribuée aux récompenses est d'autant influencée par la théorie de attentes (Vroom, 1964) et la théorie de l'équité d'Adams (1964). C'est à travers l'estimation de la valeur accordée aux récompenses et à leur équitabilité que suivra la satisfaction ou l'insatisfaction chez l'individu.

6. La satisfaction.

Si les récompenses extrinsèques et intrinsèques données à l'individu sont ce qu'il demande comme étant valorisant et ce qu'il considère comme étant approprié et bénéfique, la satisfaction sera générée chez lui. «Si le travail favorise l'accomplissement et la réalisation de valeurs personnelles chez l'individu, vient la satisfaction; par contre, si le travail empêche ou abaisse les valeurs de l'individu, suit l'insatisfaction» (Latham et Locke, 1990, p.255).

Les conséquences de la satisfaction ou de l'insatisfaction sont très variées et dépendent des choix subséquents faits par l'individu. De plus, il est prouvé qu'il y a un nombre important d'étapes entre l'expérience satisfaisante et la prise de

l'action future. Des travaux récents exécutés par Fisher et Locke (1987) et rapportés par Latham et Locke (1990) définissent six catégories de réponses à l'insatisfaction et la plus rencontrée est celle où l'individu quitte son emploi. La décision de quitter son emploi ne vient pas du jour au lendemain, mais graduellement et souvent après plusieurs mois.

La satisfaction provoque la plupart du temps un engagement renforcé pour l'organisation et ses objectifs. Il est cependant important de spécifier que le modèle du cycle de la performance élevée ne pose aucune relation directe entre la satisfaction et la productivité subséquente (Latham et Locke, 1990). Les auteurs ajoutent que la satisfaction oriente vers la performance élevée seulement si elle mène à l'engagement dans l'organisation et seulement si cet engagement se traduit dans des objectifs spécifiques et pleins de défi. De plus, ces objectifs doivent être associés aux modérateurs et aux médiateurs. Les gestionnaires doivent s'assurer que leurs employés sont préalablement formés avant de leur faire vivre le cycle de la haute performance. La formation est spécialement nécessaire pour augmenter l'auto-efficacité et, conséquemment, l'engagement dans l'objectif visé. Enfin, les auteurs (Locke et Latham, 1990) stipulent que le cycle de la haute performance a de fortes implications dans l'auto-gestion ou l'auto-développement chez l'individu, et l'auto-administration de récompenses pour l'atteinte de l'objectif facilite la perception de l'auto-efficacité et favorise l'engagement dans le prochain objectif.

Latham et Locke (1990) suggèrent fortement que le système scolaire devrait se servir de leur cycle de la haute performance autant chez les élèves que chez les enseignants pour améliorer le rendement et la performance scolaire des étudiants.

Le cycle de la haute performance intègre différentes théories de la motivation : la théorie de la fixation des objectifs (Locke, 1968), la théorie des attentes (Vroom, 1964; Porter et Lawler, 1968) et la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1982). De plus, la satisfaction découlant de l'atteinte totale ou partielle de l'objectif est grandement influencée par la nature de la tâche (complexité) comme le stipule la théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1980); cette théorie propose qu'une grande satisfaction venant du travail est possible quand

la tâche possède cinq attributs; une signification personnelle de la tâche, un feed-back, des responsabilités et de l'autonomie, et la possibilité de s'identifier à la tâche. Enfin, la théorie de l'équité de Adams (1964) apporte une explication importante à la satisfaction de l'employé quant à l'honnêteté des récompenses attribuées.

2.6.2.5 LE MODÈLE DE KATZELL ET THOMPSON

Les prémisses au modèle proposé viennent des travaux de Katzell (1982) soulignant entre autres que les théories de la motivation ne sont pas incorrectes, mais incomplètes. «Il est donc nécessaire d'identifier leurs composantes respectives démontrées comme étant importantes par les recherches, de façon à éliminer les redondances et de les organiser dans un système cohérent de cause à effet» (Katzell et Thompson, 1990, p.67). Les auteurs identifient donc dans un premier temps les composantes de chacune des théories et leurs inter-relations pour arriver à créer un tableau pouvant expliquer la compréhension, la prédiction et la modification de la motivation au travail.

Les composantes sont les suivantes :

1. les dispositions personnelles : les motifs, les besoins, les valeurs et les intérêts;
2. l'environnement du travail : les politiques et les pratiques gestionnelles, les ressources matérielles, les conditions de travail, la supervision, les méthodes de la fixation des objectifs et la conception de la tâche;
3. les récompenses et les punitions : en relation avec la théorie de l'équité (Adams, 1964) et des attentes (Vroom, 1964);
4. les attitudes : les principales sont l'implication à la tâche, l'engagement dans l'organisation et dans ses objectifs ainsi que la satisfaction au travail;
5. les objectifs : les théories précédentes en ont clairement définis les modalités et leurs composantes;

6. les normes : elles sont les standards de comportement et le sentiment estimé d'être convenable parmi les autres (pairs, supérieurs, subordonnés) dans son environnement de travail. Elles ne sont pas seulement transmises par des mots, mais également par le langage non verbal;
7. l'effort : défini préalablement, il serait important de préciser de nouveau que la probabilité subjective qu'un certain effort aboutisse à une performance donnée est clairement présentée dans la théorie des attentes (espérance) (Vroom, 1964);
8. les ressources : elles incluent les attributs personnels (p. ex. les connaissances), les facteurs sociaux (p. ex. l'aide des autres), les caractéristiques organisationnelles (p. ex. la communication) et les ressources matérielles (p. ex. la technologie). Les ressources favorisant l'atteinte de la performance sont nommées les facteurs facilitants, alors que celles inhibant la performance sont les facteurs contraignants;
9. la performance : définie précédemment, il pourrait simplement être ajouté que la productivité n'est pas identique à la production ou à la performance. La performance est reliée aux termes : atteinte d'un objectif de travail, d'une production quantitative-qualitative ou innovative, ou par le retrait pur et simple (absentéisme, démission);
10. le renforcement : défini sous trois aspects : la nature de la récompense ou de la punition, leurs éventualités et leur calendrier de distribution. La probabilité subjective qu'une certaine performance ait un résultat donné se nomme l'instrumentalité (Vroom, 1964);
11. l'équité (Adams, 1964) : la motivation ne dépend pas seulement de la récompense qu'un individu espère obtenir par son effort, mais par des récompenses qu'il voit d'autres obtenir dans des circonstances comparables. L'individu sera satisfait seulement s'il estime que le ratio entre ses récompenses et ses contributions est égal au ratio récompenses/contributions des autres. Ce qui est important n'est pas ce que le gestionnaire pense de ce lien récompenses/contributions, mais beaucoup plus ce que les employés perçoivent de l'équité de ces facteurs.

Katzell et Thompson (1990) ajoutent à ce propos :

Nous croyons que ces composantes précédemment décrites couvrent directement ou indirectement tous les aspects ou toutes les variables énoncées dans la littérature théorique et empirique moderne de la motivation au travail. Il est possible de penser que certains ne sont pas dans cette liste, mais s'y retrouvent leurs synonymes appropriés (p.70).

La figure 16 montre le modèle intégré des attitudes, de la motivation et de la performance élaboré par Katzell et Thompson (1990). Le modèle illustré contient les composantes préalablement définies et de plus, il propose par des flèches des interrelations causales entre certaines d'entre elles. Les flèches solides apportent un effet direct, alors que les flèches pointillées proposent un effet modéré entre deux composantes.

La figure 16 ordonne les composantes de gauche à droite. Le système motivant commence par l'environnement de travail; ses facteurs servent de stimuli incitateurs ou non-incitateurs à l'atteinte des récompenses. La valeur suscitée par ces différents stimuli dépend partiellement de leur cohérence avec les valeurs ou les besoins spécifiques de l'individu (dispositions personnelles) qui agissent comme modérateurs.

Les propriétés organisationnelles données aux récompenses déterminent les attitudes et la flèche inverse souligne le fait que les expériences antécédentes de la personne affectent la perception des caractéristiques des récompenses reliées au travail. Les attitudes sont intimement dépendantes des dispositions personnelles de l'individu et elles sont également influencées par les normes des pairs, ce qui fera en sorte que les travailleurs reflètent généralement les attitudes des autres travailleurs autour d'eux.

Les attitudes ne sont pas importantes seulement comme une fin en soi, mais aussi parce qu'elles correspondent à l'effort investi (p. ex. des attitudes négatives diminuent l'effort). Les objectifs spécifiques reliés à la tâche servent d'intermédiaire aux effets des attitudes sur l'effort, parce qu'une personne avec des attitudes favorables est plus enclue à adopter des objectifs élevés.

Comme il apparaît à la figure 16, les objectifs sont déterminés par plusieurs autres facteurs. Les dispositions personnelles (p. ex. la motivation à l'accomplissement), la personnalité, les expériences reliées à la situation, les espérances qu'une personne a d'atteindre un certain objectif, les normes de gestion des pairs et des rôles (environnement). Les normes externes ne sont pas nécessairement acceptées par la personne, elles peuvent donc être modérées par l'engagement ou la conformité aux autres. Ajoutées à cette influence directe du choix de l'objectif par la personne, ses attentes personnelles affecteront l'engagement aux normes communiquées par les autres.

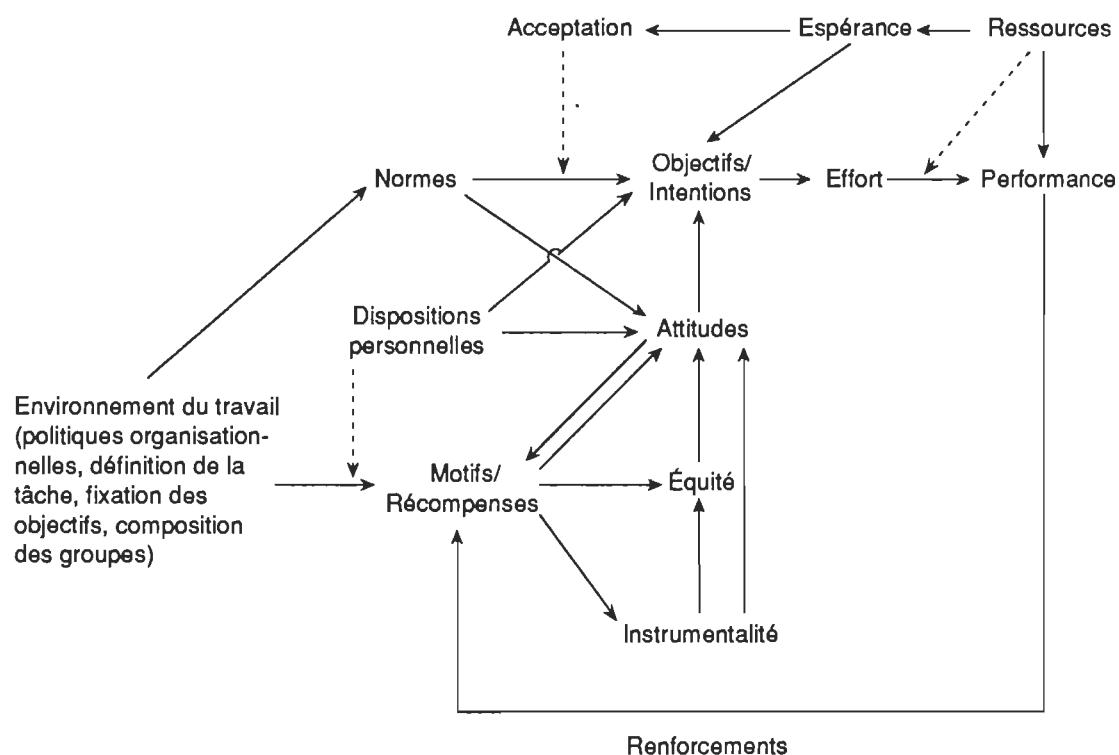


Figure 16. Le modèle intégré des attitudes au travail, de la motivation et de la performance ¹⁷

¹⁷ Katzell, R.A. et Thompson, D.E. (1990). An integrative Model of Work Attitudes, Motivation, and Performance. Human Performance, 3 (2), p.71.

Les attentes dépendent des ressources (matérielles et personnelles) de la personne. Il a été prouvé que les croyances élevées qu'une personne a de son auto-efficacité feront en sorte qu'elle acceptera des objectifs élevés.

L'effort impliqué par l'objectif apportera la performance au degré rendu possible par le matériel disponible et les ressources de la personne (capacités, croyances en ses propres moyens, stratégies reliées à la tâche). Les ressources affectent doublement la performance (directement), modèrent la relation effort performance et indirectement ont un effet sur la production par l'influence décrite précédemment (conformité avec les normes et la fixation des objectifs).

La performance peut être l'instrument nécessaire pour atteindre les récompenses, dépendamment des caractéristiques de renforcement de la situation de travail. Comme cité précédemment, l'effet des récompenses sur les attitudes est modéré par la correspondance entre celles-ci et les motifs personnels du travailleur. De plus, l'équité avec laquelle les récompenses sont allouées et la perception que les récompenses sont reliées aux performances (instrumentalité) servent toutes deux d'intermédiaire entre les récompenses et les attitudes. Si l'espérance des récompenses entraîne l'initiale décision d'accepter une tâche, et si cette espérance est confirmée, cela aidera la personne à être satisfaite et productive.

Katzell et Thompson (1990) qualifient leur modèle d'excellent car il font une intégration plus compréhensive des théories de motivation que la plupart des autres modèles n'arrivent pas à faire. De plus, il incorpore plus de composantes, et de ce fait, plus d'interrelations que les programmes précédents. Les auteurs recommandent les différents questionnaires validés pour mesurer les composantes intégrées du modèle. La vérification de leur modèle proposé apporterait une meilleure compréhension des attitudes, de la motivation et de la performance au travail.

Il existe d'autres modèles intégrant des théories de la motivation. Différents auteurs ont proposé des théories ou une intégration de théories au cours des dernières années : Dachler et Mobley (1973); Staw (1977); Naylor, Pritchard et Ilgen (1980); Mobley (1977, 1982); Dawis et Lofquist (1984); Locke et Henne

(1986); Locke et Latham (1989); Yukl (1989); Katzell et Thompson (1990). Les théories de Dachler et Mobley (1973), Naylor et al. (1980), et Staw (1977) sont focalisées sur la théorie des attentes (Vroom, 1964), pendant que Yukl (1989) emploie des variables décrites dans diverses théories se rattachant seulement au leadership comme variable indépendante. Dawis et Lofquist (1984) et leurs associés ont orienté leur travail sur les ajustements que font les individus au travail mais ne précisent pas ce qui affectent les comportements ou les attitudes au travail. Enfin, Locke et Henne (1986) présentent un modèle général de la motivation au travail mais ils ne définissent pas toujours la complexité des interrelations entre chacune des composantes. Il apparaît donc peu nécessaire de présenter d'autres modèles intégrant les théories de motivation. Certains programmes sont quelquefois redondants par rapport à ceux déjà présentés, d'autres se servent sensiblement des mêmes variables pour faire leur intégration.

Les tableaux 7 et 8 verront donc à faire une synthèse des programmes proposés selon la relation de cause à effet. En effet, les causes antécédentes à l'effort, à la performance, aux récompenses, à la satisfaction et les modérateurs seront tour à tour présentées et tenteront de poser un éclaircissement des plus significatifs des programmes proposés et de leur apport au concept complexe de la motivation au travail. Les composantes principales sont donc celles le plus souvent identifiées par les auteurs : l'effort, la performance, les récompenses intrinsèques et extrinsèques, la satisfaction et ses résultats. Il faudrait également souligner toute l'importance donnée aux objectifs par les différents programmes présentés. Tel qu'écrit précédemment, la théorie des objectifs de Locke et Latham (1991) se retrouve dans plusieurs programmes car elle se conjugue bien avec les autres théories et elle a des particularités propres fort importantes. Le chapitre troisième déterminera donc la possibilité de présenter les objectifs comme composante principale, étant donné toute l'importance que lui attribuent les auteurs.

Le prochain chapitre présentera la méthodologie employée pour en arriver à présenter, au chapitre 4, le modèle intégré de la motivation des enseignants dont pourra se servir le directeur d'école secondaire pour promouvoir la motivation de son personnel enseignant.

Tableau 7

Synthèse des programmes de motivation (1^{re} partie)

Auteurs	Effort	Performance	Récompenses	Satisfaction	Modérateurs
Rojot et Bergman	<ul style="list-style-type: none"> - valeurs subjectives des récompenses - perception de l'effort à faire - perception des capacités - probabilité subjective de satisfaction 	effort	<ul style="list-style-type: none"> - performance - instrumentalité 	<ul style="list-style-type: none"> - récompenses intrinsèques et extrinsèques - équité 	<ul style="list-style-type: none"> - capacités réelles - caractéristiques de la tâche - perception du rôle - perception de récompenses équitables
Carrol, Rizzo et Tosi	<ul style="list-style-type: none"> - processus de la fixation des objectifs . difficile . clair . échéanciers . accepté . mesurable 	<ul style="list-style-type: none"> - feed-back intermittent - fréquence du feed-back - caractéristiques personnelle et de la tâche - aptitudes des participants 	performance	<ul style="list-style-type: none"> - jugement du succès de l'objectif - revue et feed-back final - louanges - critique 	<ul style="list-style-type: none"> - niveau futur de motivation - attitude envers le MBO - attitude et relations envers chacun des autres
Klein	<ul style="list-style-type: none"> - objectifs . choix . utilité subjective . caractéristiques individuelles et situationnelles - scénarios et les plans inconscients 	<ul style="list-style-type: none"> - effort ou les comportements 	_____	<ul style="list-style-type: none"> - direction-ampleur de l'écart dans l'objectif de performance - importance de l'objectif - feed-back 	<ul style="list-style-type: none"> - les attentes d'un résultat - les attributions . cause interne . cause externe - hiérarchie des objectifs

Tableau 8

Synthèse des programmes de motivation (2^e partie)

Auteurs	Effort	Performance	Récompenses	Satisfaction	Modérateurs
Locke et Latham	<ul style="list-style-type: none"> - objectifs élevés et spécifiques - attentes élevées - auto-efficacité 	<ul style="list-style-type: none"> - effort <ul style="list-style-type: none"> . sa persistance . sa direction . les plans et les stratégies liés aux objectifs - formation . connaissances 	performance	récompenses	<ul style="list-style-type: none"> - engagement dans l'objectif - feed-back - aptitudes - complexité de la tâche - caractéristiques situationnelles
Katzell et Thompson	<ul style="list-style-type: none"> - objectifs/intentions . dispositions personnelles . attitudes . normes . attentes liées à l'objectif 	<ul style="list-style-type: none"> - effort - ressources mises à sa disposition 	<ul style="list-style-type: none"> - performance - environnement de travail - attitudes 	<ul style="list-style-type: none"> - récompenses - dispositions personnelles - normes - équité - instrumentalité 	<ul style="list-style-type: none"> - engagement dans l'objectif - attentes - ressources - dispositions personnelles - environnement de travail

CHAPITRE III

La méthodologie

Le but de ce troisième chapitre est de présenter la méthodologie employée pour concrétiser, au quatrième chapitre, le modèle intégré de la motivation faisant la synergie de différentes théories de la motivation au travail. Parce que les auteurs ont identifié des principes de base soutenant leur programme de motivation, la première partie de ce chapitre fera la synthèse de ces principes essentiels à tout modèle intégré de motivation. Extraits du chapitre précédent, ces principes de base essentiels au modèle intégré de la motivation sont extrapolés de l'apport des différentes théories au programme de motivation, des tableaux synthèses des théories de contenu (tableau 5), de processus (tableau 6) et des programmes de motivation (tableaux 7 et 8). Dans un deuxième temps, comme l'ont fait Katzell et Thompson (1990) dans leur présentation de leur modèle intégré, les principales composantes et les variables identifiées à ce jour comme faisant partie intégrante de la motivation seront alors présentées avec leur lien causal et leurs influences. Un tableau des composantes et des variables les influençant sera alors élaboré et permettra de faire la synthèse des composantes et des variables essentielles au modèle intégré de la motivation.

3.1 LES PRINCIPES DE BASE

L'élaboration d'un modèle intégré de la motivation fondé sur les différentes théories doit reposer sur des bases solides et rationnelles. De plus, le modèle doit tenir compte des résultats de recherches antérieures et être cohérent avec

les études empiriques et théoriques préalablement acceptées par la majorité des chercheurs. Du deuxième chapitre, les principes soutenant le modèle intégré de la motivation des enseignants au secondaire sont les suivants :

- pour éviter que le modèle intégré proposé soit incomplet, les différentes variables et composantes doivent provenir des théories de contenu et de processus (Mitchell, 1982; Katzell et Thompson, 1990; Turner, 1985; Kreitner et Kinicki, 1989);
- les théories de contenu sont liées à la dimension psycho-dynamique de la motivation au travail, soit les préoccupations profondes de l'enseignant (Maslow, 1987; Herzberg, 1966; Maccoby, 1990; Rondeau, 1987; Steers et Porter, 1991);
- les théories dites de processus se divisent en deux parties : les théories situationnelles expliquant les conditions pouvant créer les comportements recherchés (conditions situationnelles) et les théories socio-cognitives, celles touchant toute l'interprétation faite par la personne d'elle-même et du monde qui l'entoure (processus d'interprétation) (Kreitner et Kinicki, 1989; Rondeau, 1987; Locke et Latham, 1990a; Steers et Porter, 1991);
- la majorité des auteurs (Klein, 1989; Carroll, Rizzo et Tosi, 1986; Locke et Latham, 1990a; Locke, 1991; Katzell et Thompson, 1990) identifient les composantes suivantes : l'effort, la performance, les récompenses et la satisfaction avec ses résultats. Les tableaux 7 et 8 ont été élaborés à cette fin. De plus, les auteurs de programmes de motivation sont pratiquement unanimes en ce qui concerne la principale variable influençant l'effort : les objectifs. Les objectifs deviennent donc la cinquième composante principale du modèle proposé;
- le lien présenté par Hobbs (1988) entre les valeurs et les objectifs (figure 4) est indéniablement à retenir, il donne au concept de la motivation une union causale entre les préoccupations des personnes et l'instrumentalité de leurs comportements. La théorie des valeurs de Maccoby devient donc la sixième composante importante influençant les objectifs;

- la synergie des différentes théories du modèle intégré de la motivation doit reposer sur l'appui tacite d'auteurs en ce qui concerne leur conjugaison possible. Par exemple, la théorie des objectifs de Locke conjugue bien ses efforts, faut-il le préciser, avec la théorie des attentes de Vroom (1964) et ses dérivés (Locke et Latham, 1990a; Brophy, 1991; Ilgen et Naylor, 1984; Luthans, 1989; Kanfer, 1990 dans Dunnette et Hough, éd.; Dossett et Luce, 1984);
- les différentes variables doivent jouer leur rôle sans pour cela être redondantes dans leur relation de cause à effet (Katzell et Thompson, 1990);
- une nouvelle philosophie de gestion doit pouvoir faire place à la lourde bureaucratie dont souffre plusieurs enseignants (Kreis et Milstein, 1985; Maccoby, 1990; Neher, 1991; Parker et Partridge, 1991);
- les valeurs de la société ayant beaucoup changées (Maccoby, 1990; Kreis et Milstein, 1985), il serait important de leur attribuer une importance majeure;
- un consensus chez les auteurs définit l'importance accordée au feed-back. En particulier, Klein (1989) insiste beaucoup dans sa théorie du contrôle intégrant des théories de motivation sur l'essence du feed-back dans un programme de motivation. Le modèle intégré proposé devra donc tenir compte que le feed-back devra faire partie intégrante et jouer le rôle primordial que Locke (1991), Locke et Latham (1991) et Klein (1989) entre autres, lui attribuent;
- le modèle intégré de la motivation des enseignants au secondaire doit intégrer les relations humaines de toutes sortes dans son processus. Plusieurs auteurs (Knoop, 1987; Chen, 1984; Khillah, 1986; Sylver, 1987; Johnson, 1986; Parker et Partridge, 1991; Foxman et Polsky, 1990) accordent à cette variable une indéniable et essentielle importance dans le monde de l'éducation et en particulier des enseignants au secondaire.

Les principes de base définis ci-haut doivent soutenir le modèle intégré de la motivation. Il est très important pour le directeur d'école voulant le mettre en application d'être sensibilisé à chacun de ces principes s'il veut rendre efficace le modèle dans son processus.

La prochaine partie de ce chapitre présentera les cinq composantes principales et l'influence des variables sur chacune de celles-ci. Il est très important de retenir les composantes identifiées par les auteurs ayant travaillé sur les programmes de motivation, car sur celles-ci repose toute la cohésion nécessaire et toute la relation de cause à effet. Le modèle intégré de la motivation faisant la promotion de la motivation chez les enseignants au secondaire doit reposer sur ces clés importantes. Leurs interrelations, sans être redondantes, doivent permettre ce complément qu'une seule théorie ne peut apporter à la motivation.

3.2 LES INFLUENCES DES DIFFÉRENTES VARIABLES SUR LES COMPOSANTES PRINCIPALES

La problématique apporte que les théories de la motivation ne sont pas nécessairement incorrectes, mais plutôt incomplètes. En éliminant leurs effets redondants, il est donc important d'identifier les variables et les composantes principales de chacune des théories et des programmes et de les organiser dans une relation de cause à effet. C'est de cette façon, en employant cette méthodologie, que Katzell et Thompson (1990) ont créé leur modèle intégré des attitudes, de la motivation et de la performance.

Les auteurs ayant présenté des programmes de motivation ont identifié des composantes principales de la motivation. Ces composantes sont l'effort, la performance, les récompenses, la satisfaction et ses résultats. Des tableaux 7 et 8 , il est possible de postuler que les objectifs sont la variable majeure jouant le rôle de cause à effet en ce qui concerne l'effort. De plus, il est clairement postulé dans les principes de base que les valeurs sont la cause principale ayant un effet sur les objectifs. Les objectifs seront la cinquième composante principale alors que les valeurs seront non seulement la sixième composante, mais la

Tableau 9

L'influence des variables sur les cinq composantes de la motivation (1^{re} partie)

Composantes versus Auteurs	Locke et Latham	Katzell et Thompson	Klein	Carrol, Rizzo et Tosi	Rojot et Bergman	Plourde
Effort	- objectifs élevés et spécifiques - attentes élevées	- objectifs - attentes liées aux objectifs	- objectifs - scénarios, plans inconscients	- processus de la fixation des objectifs. - difficile - clair - échéanciers - accepté	- valeur subjective des récompenses - perception de l'effort à faire - clair - échéanciers - accepté	- objectifs - espérance - prob. subjective de satisfaction - valence - feed-back fréquent et intermittent
Performance	- effort - sa persistance - sa direction - les plans et les stratégies liés aux objectifs - formation - connaissances	- effort - ressources mises à sa disposition - ressources personnelles	- effort ou les comportements	- feed-back intermittent et fréquent - caractéristiques personnelles et de la tâche - aptitudes des participants	effort	- feed-back intermittent et fréquent - complexité de la tâche - caractéristiques situationnelles - aptitudes - engagement dans l'objectif
Récompenses	performance	- performance - environnement de travail - attitudes	_____	performance	performance	- performance - instrumentalité

Tableau 10

L'influence des variables sur les cinq composantes de la motivation (2^e partie)

Composantes versus Auteurs	Locke et Latham	Katzell et Thompson	Klein	Carrol, Rizzo et Tosi	Rojot et Bergman	Plourde
Satisfaction et ses résultats	- récompenses	- récompenses - dispositions personnelles - normes - équité - instrumentalité	- direction et ampleur de l'écart dans l'objectif de performance - importance de l'objectif - feed-back	- jugement du succès de l'objectif - revue et feed-back final - louanges - critiques	- récompenses intrinsèques et extrinsèques - équité	- récompenses intrinsèques et extrinsèques - équité - feed-back final
Objectifs	- attentes élevées - auto-efficacité - objectifs organisationnels - contraintes externes - niveau antérieur de performance - engagement ds l'objectif - formation - confiance	- dispositions personnelles - attitudes - normes - attentes liées à l'objectif	- choix de l'objectif - utilité subjective - caractéristiques individuelles et situationnelles	- attitudes envers le MBO - attitudes et relations avec chacun des autres		l'enseignant et de l'environnement externe du travail - attitudes et relations avec chacun des autres - attitudes face au MIM - croissance et efficacité personnelle - expériences passées - formation

base de tout le modèle intégré. Le processus de la motivation au travail est lié fortement à ces six composantes, la prochaine partie de ce chapitre verra donc à présenter chacun des auteurs, les principales composantes et les variables influençant chacune d'elles.

Les tableaux 9 et 10 montrent les cinq composantes principales et leurs variables. Chacun des auteurs ayant basé leur programme ou leur théorie de motivation apporte chacune de celles-ci. Les tableaux se terminent avec la synthèse des variables privilégiées pour chacune des composantes. Il serait bon de noter que les variables présentées sont basées sur les auteurs et les théories suivantes :

- Locke et Latham : la théorie de la fixation des objectifs (1991) et le cycle de la haute performance (1990a);
- Katzell et Thompson : le modèle intégré des attitudes au travail, de la motivation et de la performance (1990);
- Klein : un modèle intégré du contrôle de la motivation au travail (1989);
- Carroll, Rizzo et Tosi : le modèle du management par objectifs (1986);
- Rojot et Bergman : le modèle basé sur la théorie des attentes (1989).

La composante principale, les valeurs n'est pas présentée dans les tableaux 9 et 10, cette composante étant le point de départ soutenant le modèle intégré de la motivation tant dans l'affirmation de ses caractères types que de la philosophie de gestion basée sur le technoservice. Le tableau 9 se lit comme suit : Locke et Latham ont identifié que les variables influençant l'effort sont des objectifs élevés et spécifiques, des attentes élevées; on peut continuer dans le même sens avec Katzell et Thompson (1990), qui pour la même composante, définissent les objectifs et les attentes liées aux objectifs. La dernière composante, les objectifs, est dans le processus de la motivation la composante provoquant l'effort. Il y a donc une boucle fermée décrite par le processus suivant : effort, performance, récompenses, satisfaction, objectifs et effort. Les valeurs de l'enseignant, définies dans son caractère type, deviennent la clé de départ de la construction

du programme et sur lesquelles s'appuie tout le processus motivationnel de l'enseignant.

En résumé, le modèle intégré de la motivation doit reposer sur des principes de base solides et apportés par des auteurs dans leurs recherches empiriques et théoriques. De plus, toutes les variables influençant les principales composantes (valeurs, objectifs, effort, performance, récompenses, satisfaction) du modèle intégré de la motivation, sans être redondantes, devront appuyer la démarche du processus et se rattacher au vécu des personnes enseignant au secondaire.

La méthodologie employée et présentée dans le troisième chapitre prépare la présentation du modèle intégré de la motivation décrit dans le quatrième chapitre. Les composantes, les variables et les principes de base énoncés préalablement seront alors mis en évidence pour promouvoir la motivation des enseignants au secondaire. Les valeurs, les objectifs, l'effort, la performance, les récompenses et la satisfaction seront alors présentés tour à tour et les variables influençant d'une manière plus ou moins importante chacun des liens entre elles seront alors définies.

CHAPITRE IV

Le modèle intégré de la motivation

Le but du quatrième chapitre est de présenter le modèle intégré de la motivation et ainsi répondre à la question de la problématique : élaborer un modèle théorique de la motivation dont peut se servir un directeur d'école secondaire pour promouvoir la motivation chez ses enseignants?

Un des principes de base insiste sur le fait que le modèle intégré de la motivation doit incorporer les trois aspects déterminants de la motivation définis au deuxième chapitre, soit : la dimension psycho-dynamique, le processus d'interprétation et les conditions situationnelles. Le premier aspect, lié aux préoccupations personnelles (internes) de la personne, est supporté dans le modèle intégré de la motivation par la théorie des valeurs de Maccoby (1990). Le processus d'interprétation est rattaché à la théorie des attentes de Vroom (1964), raffinée par Porter et Lawler (1968) et modelée par Rojot et Bergman (1989). Enfin, le troisième aspect est comblé par la théorie des objectifs de Locke (1991), le modèle intégré de la motivation du management par objectifs (MBO) de Tosi et al. (1986), et du cycle de la haute performance de Locke et Latham (1990a).

1. La théorie des valeurs de Maccoby (1990) supporte la dimension psycho-dynamique de la motivation. La critique de cette théorie insiste en effet sur les points importants suivants :

- la nouvelle génération de travailleurs en est une à fort pourcentage de personnalistes et le monde du travail évolue dans leur direction (Maccoby 1990, 1991);

- le technoservice, propulsé par la théorie des valeurs, est une philosophie de management d'avenir et beaucoup plus adaptée à notre temps que la bureaucratie déshumanisante (Maccoby, 1990);
- la théorie tient compte des valeurs des gens. Ces valeurs qui sont des attributs pouvant avoir un effet sur les attitudes, les perceptions, les besoins et les motivations des gens au travail (Quinn, 1978; Schermerhorn et al., 1992; Maccoby, 1990; Robbins, 1989; Hobbs, 1988);
- les valeurs, même si elles changent avec le temps, sont relativement stables (Maccoby, 1990; Hobbs, 1988; Robbins, 1989), et le caractère type défini à partir des valeurs personnelles de chacun en fait un outil fort utile pour le directeur d'école (Locke et Latham, 1990);
- les caractéristiques du technoservice se conjuguent bien avec le monde des services (enseignants) (Maccoby, 1990) : la qualité des relations humaines, essentielle au monde de l'éducation, la coopération, la bonne communication entre le sommet et la base, la confiance régnant entre les enseignants, la dimension humaine nécessaire à toutes formes de formation, d'apprentissage et d'enseignement (Khillah, 1986; Engelking, 1986; Sylver, 1987; Johnson, 1986; Chen, 1984);
- comme le rapporte Quinn (1978), les valeurs jouent un rôle clé dans la motivation. Le système de valeurs d'un individu détermine comment un besoin particulier peut être satisfait. De plus, les objectifs doivent être accomplis sans transgresser la structure individuelle des valeurs et ainsi créer un conflit interpersonnel de valeurs chez l'enseignant (Hobbs, 1988; Robbins, 1989; Maccoby, 1990). La congruence vient de la superposition adéquate des valeurs et des objectifs, évitant ainsi le besoin de l'auto-justification (Hobbs, 1988).

2. La deuxième dimension, le processus d'interprétation, est comblée par la théorie des attentes de Vroom (1964), et de ses dérivés (Porter et Lawler, 1968; Bergman et Rojot, 1989). Ces théories se marient bien avec cette deuxième dimension de la motivation pour les raisons suivantes :

- la théorie de Vroom (1964) et ses dérivés (Porter et Lawler, 1968; Rojot et Bergman, 1989) permettent au directeur d'identifier les niveaux de performance efficace et non efficace (Villere et Hartman, 1990; Tosi et al., 1986; Luthans, 1989; Daft, 1991), de personnaliser les récompenses qui ont de la valeur pour les enseignants (Pinder, dans Steers et Porter, 1991; Villere et Hartman, 1990; Tosi et al., 1986; Luthans, 1989; Wright, 1985) et de nommer ses enseignants en fonction des tâches pour lesquelles ils sont formés;
- l'enseignant développe trois types d'attentes distinctes – espérance, instrumentalité, valence – et il suppute constamment ses chances de succès à partir d'indices qu'il a lui-même contribué à définir par ses actions antérieures (Rondeau, 1987; Porter et Lawler, 1968);
- l'enseignant "réinterprète" constamment ces mêmes indices en quête de consistances éphémères sur lesquelles fonder son action (Rondeau, 1987; Porter et Lawler, 1968);
- l'enseignant modèle son comportement en partie selon les attentes d'autrui à son égard (Parker et Partridge, 1991; Locke et Latham, 1990a; Locke et Latham, 1990);
- l'enseignant comprend la réalité selon ses attentes personnelles, et il a le sentiment de pouvoir influencer cette réalité subjective déterminant ainsi ses comportements au travail;
- ces théories se conjuguent bien avec la théorie des objectifs de Locke (Locke et Latham, 1990a; Brophy, 1991; Ilgen et Naylor, 1984; Luthans, 1989; Kanfer, dans Dunnette et Hough, 1990; Dossett et Luce, 1984) et les attentes de l'enseignant sont fortement reliées aux valeurs le caractérisant (Schermerhorn et al., 1992).

La troisième dimension de la motivation appartient à la théorie de Locke (objectifs), du MBO de Tosi et al. (1986) et du cycle de la haute performance de Locke et Latham (1990a). Ces théories tentent d'apporter une attention particulière aux conditions situationnelles dans lesquelles l'enseignant travaille.

En plus d'être à la base de plusieurs théories de motivation intégrées (programme), ces théories répondent bien à cet aspect de la motivation pour les raisons suivantes :

- elles ne donnent pas moins de dix aspects importants au directeur pour la gestion de ses ressources humaines : l'analyse d'une tâche, la sélection de personnel, l'appréciation de la performance, la formation du personnel, les relations de travail, les effets sur l'équité, la motivation, le leadership, la prise de décisions et la bonne impression du management (Locke et Latham, 1990);
- les objectifs clarifient les attentes, soulagent de l'ennui rattaché à certaines tâches, augmentent l'amour de la tâche et la satisfaction par la performance, dirigent vers une récompense accrue, une compétition spontanée et accroissent la confiance en soi, la fierté de l'accomplissement, l'engagement dans l'organisation et la bonne volonté d'accepter de nouveaux défis (Locke et Latham, 1990);
- elles permettent au directeur d'ajuster les objectifs de son personnel enseignant en fonction des objectifs de son école et de son projet éducatif (Locke et Latham, 1990; Quinn, 1978; Conn, 1988);
- elles permettent également au directeur de trouver ce qui fait fonctionner l'enseignant dans son travail, ses espoirs et ses ambitions pour le futur, et ses plans immédiats (Conn, 1988; Brophy, 1991);
- ces théories améliorent donc la situation personnelle des enseignants et augmentent par le fait même la qualité de l'école (Conn, 1988; Selove, 1984).

Les trois dimensions de la motivation seront donc composées par ces principales théories. Il serait bon de passer au deuxième point du modèle intégré proposé, les principales composantes définies dans les principes de base du troisième chapitre. Les tableaux 9 et 10 serviront à conjuguer les interrelations causales entre les principales composantes et les variables. Les valeurs, les objectifs, l'effort, la performance, les récompenses, la satisfaction et

ses résultats. Pour élaborer le modèle intégré final de la motivation, il est préférable de présenter tour à tour chacune des composantes, sa contribution et les variables ayant une incidence sur chacune des composantes.

• **La théorie des valeurs**

La théorie des valeurs (boîte 1, figure 17) de Maccoby (1990) définit les valeurs reliées au travail et répond à la question : pourquoi les gens travaillent-ils ? Cette théorie propose cinq caractères types pouvant être motivés de façons différentes au travail : les experts, les soutiens, les loyalistes, les innovateurs et les personnalistes. Leur motivation reposera en grande partie sur leurs valeurs personnelles mises en cause et sur les possibilités de les rendre dynamiques dans leur travail. Les valeurs du travail définies par Maccoby (1990) sont : la maîtrise, l'information, le jeu, le sens, la dignité, la survie, le contact humain et le plaisir. Chacun des caractères types est sensibilisé plus fortement par une ou plusieurs de ces valeurs, et c'est ce pourquoi il travaille. Le soutien est fortement motivé par la valeur du contact humain, tandis que la valeur de dignité caractérise le loyaliste. L'innovateur possède les pulsions normatives de maîtrise, de jeu, alors que la valeur caractérisant l'expert est la maîtrise. Enfin, les personnalistes sont motivés par les valeurs de maîtrise, de plaisir, de jeu et d'information. Il faut rappeler que les comportements de chacun des caractères types sont reliés à chacune des valeurs (tableau 3), mais la meilleure façon pour le directeur de les motiver, c'est d'insister sur les pulsions normatives (valeurs) les caractérisant fortement.

Il peut être très difficile pour le directeur de motiver l'expert en lui fournissant la possibilité de mettre en action la valeur de contact humain, il risque de perdre son temps et ses énergies à tenter d'influencer la motivation de son enseignant expert de cette façon. Il en est ainsi pour chaque caractère type. Si le directeur veut influencer la motivation de ses enseignants, il doit donner à chacun la possibilité de dynamiser les valeurs particulières qui les animent et qui se concrétisent dans chacune de leurs actions quotidiennes.

La variable ayant une influence forte sur l'aspect psycho-dynamique de la motivation est celle suggérant que le caractère type de l'enseignant comme du directeur soit conjointement établi par l'un et par l'autre (boîte 3, figure 17). La grande contribution de cette influence permettra d'éviter la catégorisation malhable de chacun, et donnera la possibilité aux deux de connaître les valeurs respectives motivant leur effort au travail. Leurs valeurs personnelles seront par le fait même mieux connues et ce partage donnera l'opportunité d'identifier les valeurs organisationnelles rattachées au projet institutionnel de leur école.

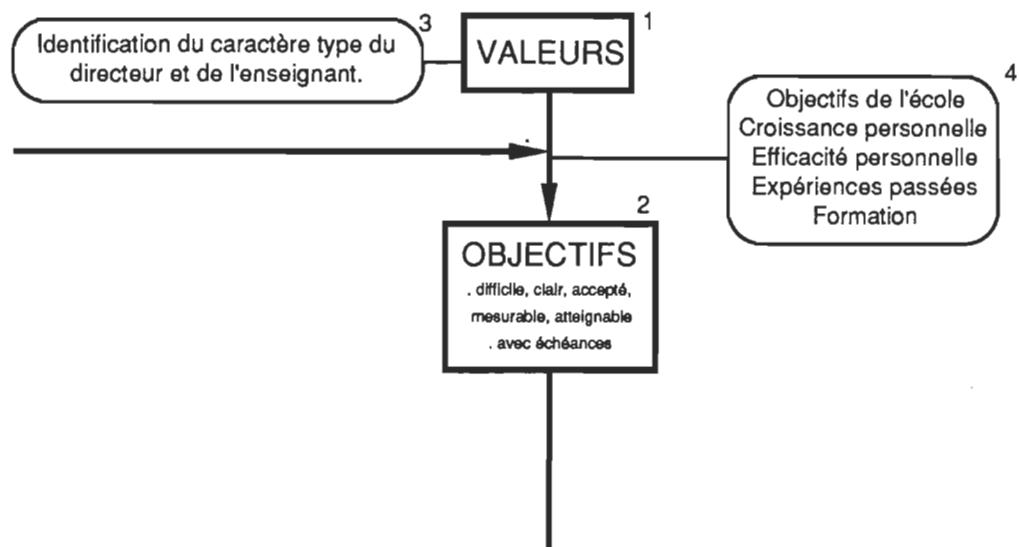


Figure 17. Les valeurs et les objectifs dans le modèle intégré de la motivation

Les valeurs étant foncièrement stables, leur échelle relativement permanente, il peut alors sembler réalisable pour le directeur d'école secondaire de travailler à partir des pulsions normatives de chacun des enseignants pour faire rejoindre de leur fontaine de motivation les comportements tant désirés et recherchés par le projet éducatif et ses valeurs prédominantes. La mission de l'école possède ses propres valeurs et un partage de celles-ci favorise les objectifs à atteindre.

Enfin, la nouvelle façon de voir le travail présentée par Maccoby doit faire partie du modèle intégré. Le technoservice ne doit pas être seulement une approche

philosophique n'apportant que peu ou pas de comportements orientés vers la coopération, vers une réelle attention portée aux clients (élèves et parents) et à ses collègues, vers une bonne communication entre le sommet et la base, vers une confiance partagée et vers la dignité de chacun. Dans le technoservice, le travail en équipe existe en premier plan et suscite à lui seul tout un défi émotionnel et intellectuel autant de la tête que du cœur. Autant l'implantation d'un programme doit venir de la direction, autant le management du technoservice doit partir de la volonté du directeur de l'implanter. Pour cela, le directeur devra travailler fort pour faire correspondre ce que les gens veulent faire aux besoins réels de l'école; il devra donc leur donner des occasions de s'exprimer, de laisser jouer leurs pulsions normatives (valeurs) et les particularités de leur caractère social. C'est par les responsabilités, les différentes récompenses, les objectifs et les relations (importantes dans la composante enseignement-apprentissage au secondaire) que le directeur pourra gérer le plus adroitemment possible la motivation de ses enseignants et ainsi mettre en valeur leurs valeurs de maîtrise, d'information, de jeu, de sens, de dignité, de survie, de contact humain (valeur importante, semble-t-il dans le monde de l'enseignement au secondaire) et de plaisir.

Les valeurs sont la composante principale déterminant les objectifs, deuxième composante du modèle intégré de la motivation.

• **Les objectifs**

La deuxième composante présentée est les objectifs (boîte 2, figure 17). Voyons chacune des variables les influençant et le rôle que celles-ci jouent dans le modèle intégré de la motivation. Comme il apparaît à la figure 17, les objectifs sont d'abord influencés par les valeurs de l'enseignant, et les différentes variables ayant un effet sur ceux-ci sont : les objectifs organisationnels, la croissance et l'efficacité de l'enseignant, ses expériences passées et la formation reçue. Traitons, dans un premier temps, du lien causal valeurs-objectifs.

La théorie de Locke (1990), le cycle de la haute performance de Locke et Latham (1990a) et le programme du management par objectifs (MBO) (Tosi et al., 1986) contribuent tour à tour au modèle intégré de la motivation. Il est très important de rappeler le lien existant entre les valeurs personnelles et les objectifs proposés dans la pyramide de la productivité de Hobbs (1988) (figure 4). Des objectifs difficiles, clairs, acceptés et avec des échéances bien définies sont les caractéristiques majeures des théories reliées aux objectifs. Les objectifs doivent donc être en relation de congruence avec les valeurs de chacun des enseignants.

Les objectifs fixés pour un enseignant ayant un caractère type d'expert seront bien différents de ceux du loyaliste. Chaque caractère type aura donc des objectifs reliés inévitablement avec les valeurs le caractérisant, et ce lien entre les valeurs et des objectifs sera également influencé par d'autres variables reliées aux contraintes situationnelles et à la perception de l'enseignant, les deux autres dimensions de la motivation.

Les variables (boîte 4, figure 17) influençant la fixation personnelle d'objectifs sont les objectifs de l'école, la croissance personnelle de l'enseignant, son efficacité personnelle, ses expériences passées remplies ou non de succès, et la formation reçue.

Comment peut-on faire pour oublier que, dans une école, les objectifs de l'école soient en relation avec les objectifs personnels des enseignants et du directeur? La vision de l'école doit être partagée et les objectifs la dynamisant doivent significativement la concrétiser dans le temps présent, à moyen et à long terme. Chacun a une croissance et une efficacité propre, les attributs de l'objectif proposé (difficile, clair, etc.) dépendent fortement de ces deux paramètres si l'on veut que l'enseignant juge l'objectif fixé comme étant atteignable. Les expériences passées, les succès et les échecs s'y rattachant, influenceront grandement la fixation de l'objectif et ses échéances. L'estime de soi et la valeur que l'enseignant s'attribue proviennent souvent du résultat et des conséquences des expériences vécues antérieurement. Enfin, il serait bon de rappeler les propos de Locke et Latham (1990) en ce qui concerne la formation. Une meilleure formation donne des possibilités supérieures à l'enseignant en

bénéficiant; de plus, l'objectif n'est pas toujours accepté par l'enseignant car il se croit incapable de l'atteindre ou il se voit comme manquant de connaissances ou de formation pour y arriver. Voilà les variables pouvant être directement en relation avec les objectifs. Comme il apparaît à la figure 17, d'autres s'y rajouteront, venant ainsi compléter la boucle du processus du modèle intégré de la motivation.

Après les objectifs, vient l'effort. La prochaine partie traitera donc de l'effort et de ses variables mises en cause.

• L'effort

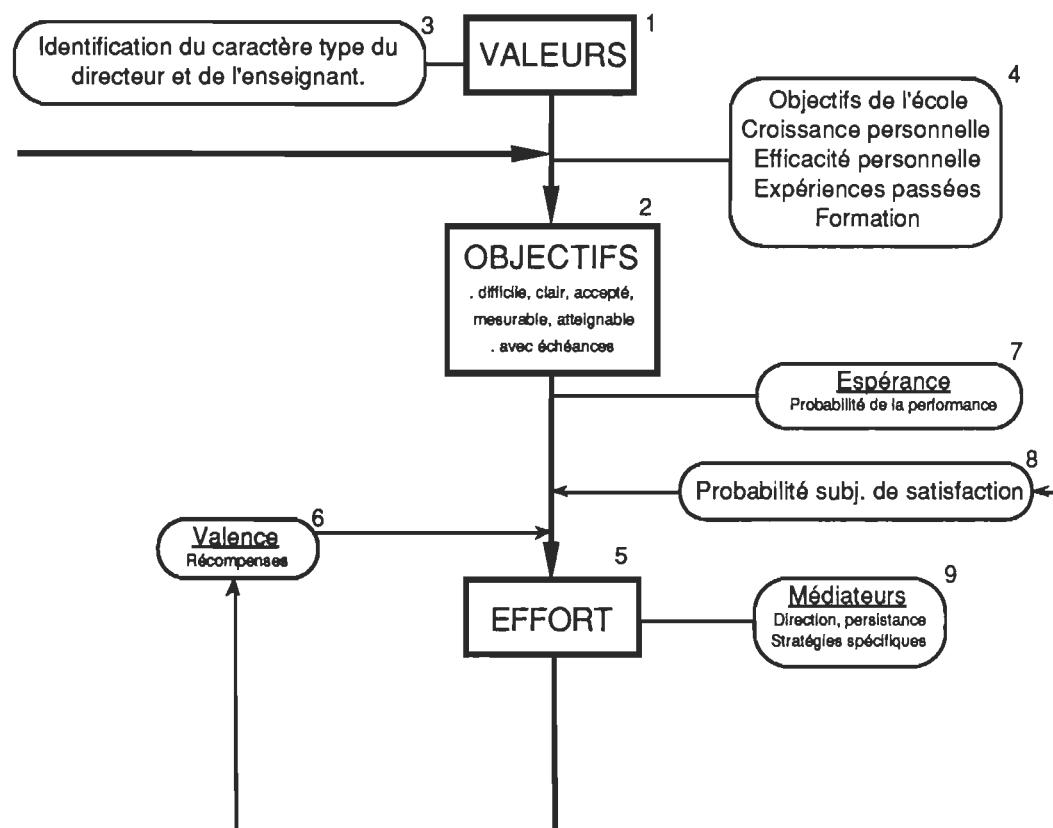


Figure 18. L'effort dans le modèle intégré de la motivation

Comme il a été présenté par plusieurs théories et par les programmes de motivation noyautés sur la fixation des objectifs, l'effort dépend fortement des objectifs fixés (boîte 5, figure 18). La preuve d'une telle relation de cause à effet a été supportée par plusieurs auteurs. Les médiateurs sont la direction prise par l'effort, sa persistance et l'édification de stratégies et de plans spécifiques contribuant à l'atteinte de la performance, stratégies conscientes ou inconscientes en regard de la théorie de contrôle de Klein (1989).

Klein (1989) insiste beaucoup dans sa théorie du contrôle sur les plans ou stratégies que l'individu édifie pour en arriver à corriger l'écart perçu entre la performance désirée et le niveau de performance présent. Les stratégies peuvent être inconscientes (l'enseignant a des scénarios tout faits pour des situations rencontrées fréquemment), ou conscientes où la rationalité joue un rôle important dans sa prise de décision. Dans ce dernier cas, l'individu doit "réévaluer" la probabilité de rencontrer l'objectif. Cette "réévaluation" fait alors appel à tout le processus d'informations nécessaires à une nouvelle expectative de résultat.

Les variables reliant les objectifs à l'effort proviennent de la théorie des attentes de Vroom (1964), de Porter et Lawler (1968) et de Rojot et Bergman (1989). L'espérance (boîte 7, figure 18) est la première probabilité de la théorie des attentes. Elle se caractérise par la probabilité suggestive que se fait l'enseignant d'atteindre une performance ou un résultat escompté. Le directeur doit exploiter le concept soutenant que les expériences remplies de succès cultivent le développement de croyances fortes (espérances) et maintiennent un sentiment de compétence, d'auto-détermination et de haute estime de soi.

La valence (boîte 6, figure 18) est la valeur anticipée accordée aux récompenses intrinsèques et extrinsèques. Il ne faut pas oublier que les enseignants ont des valeurs différentes, des attitudes et des besoins différents. Alors que la valeur d'une récompense peut être attrayante pour un enseignant, elle peut être insignifiante pour celui d'à côté. Il est donc très important que le directeur d'école secondaire connaisse les attentes personnelles de chacun de ses enseignants, les valeurs personnelles attribuées aux récompenses, ce que ses employés font et la manière dont ils performent.

La probabilité subjective de satisfaction (boîte 8, figure 18) (Rojot et Bergman, 1989) fait appel à l'estimation faite par l'enseignant qu'un tel niveau d'effort apportera le sentiment tant recherché de la satisfaction. Ce niveau de satisfaction peut dépendre, entre autres, des récompenses attribuées et définies clairement au début du processus par le directeur et du caractère type de l'enseignant face aux récompenses proposées.

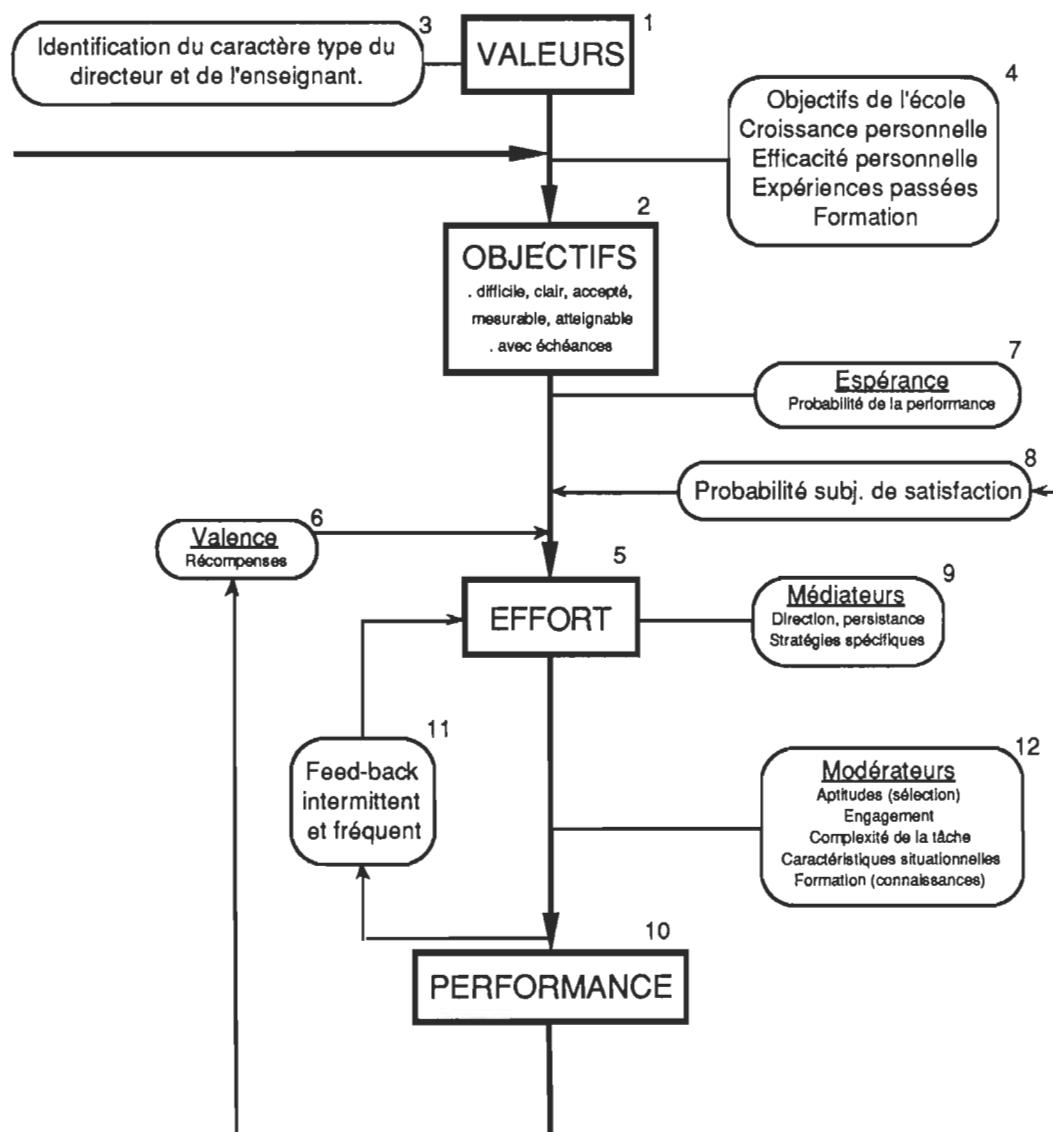


Figure 19. La performance dans le modèle intégré de la motivation

Les trois dernières variables influençant le lien causal objectifs effort font partie de la dimension du processus d'interprétation de la motivation défini dans les principes de base et faisant partie prenante des théories de processus. L'effort est donc conditionné par les objectifs et ses attributs, et il est influencé par les variables d'espérance et de valence de la théorie de Vroom (1964) et par la probabilité de satisfaction du modèle intégré de la motivation de Rojot et Bergman (1989). La majorité des auteurs font la relation de cause à effet suivante : l'effort conditionne la performance atteinte. La prochaine composante analysée sera donc la performance.

• La performance

L'effort, comme il est suggéré par la synthèse des théories de processus et des programmes de motivation, a une influence très significative sur la performance atteinte (boîte 10, figure 19). Le processus causal entre l'effort et la performance ne dépend pas seulement de l'effort investi, mais il est modéré par certaines variables (boîte 12, figure 19) : les aptitudes de l'enseignant, son engagement dans l'effort à investir, la complexité de la tâche à faire, les caractéristiques situationnelles (ressources mises à sa disposition et ses ressources personnelles, les politiques de l'école, le support apporté) et la formation dont bénéficie l'enseignant surtout en ce qui concerne ses connaissances de base. Les aptitudes peuvent être significativement décelées lors de la sélection (entrevue), la complexité de la tâche fait appel à la variété d'habiletés exigée, et la perception du rôle joué par l'enseignant donne toute l'importance aux responsabilités et au sentiment de dignité et de sens de la théorie de Maccoby (1990).

La boucle du feed-back apportée par Klein (1989) et son processus complexe expliquant, entre autres, la direction des comportements, est conjuguée dans le relation du feed-back fréquent et intermittent (boîte 11, figure 19). S'il veut influencer les comportements orientés de son enseignant à la performance, le directeur devra savoir ce qu'il fait, de la manière qu'il le fait et lui apporter une communication rétroactive visant la réalisation de l'objectif de performance à

atteindre. L'ajustement des comportements pendant la réalisation de la performance visée est fortement dépendante de la rétroaction donnée par la boucle du feed-back fréquent et intermittent (boîte 11, figure 19).

La performance est reliée aux termes atteinte d'un objectif de travail, d'une production quantitative, qualitative ou innovative. La performance efficace apporte les récompenses intrinsèques et extrinsèques. Si les exigences de départ sont pleines de défis, si les modérateurs provoquent la performance et si les médiateurs sont en opération, la performance à la tâche sera élevée (quantité et qualité, etc.).

La prochaine composante principale dans le processus du modèle intégré de la motivation sera les récompenses, résultat de la performance atteinte. Elles peuvent être de deux types : intrinsèques et extrinsèques.

• **Les récompenses**

Les récompenses (figure 20) intrinsèques et extrinsèques (boîtes 13 et 14) sont, dans le processus du modèle intégré proposé, la continuation logique de la performance. Les récompenses extrinsèques et intrinsèques peuvent être prévues ou non prévues par l'enseignant. Il est important de se rappeler que les récompenses doivent être clairement définies, rattachées au type de performance espérée, valorisante pour l'enseignant la méritant, et que les récompenses intrinsèques sont plus associées à la valorisation intérieure de l'enseignant que les récompenses extrinsèques.

Les principales récompenses définies par Wright (1985) dans sa recherche sont pour les enseignants : l'opportunité d'évaluer un programme existant, l'augmentation de l'efficacité de l'enseignant, le sentiment que sa contribution et que ses suggestions seront utilisées, la satisfaction liée à la participation dans la prise de décision affectant son travail, l'opportunité de développer de nouvelles habiletés et du leadership, l'apport adéquat de matériel employé dans l'école, le sens de l'accomplissement, le défi relié à la tâche même et une confiance en soi améliorée. Parker et Partridge (1991) identifient dans leur étude les récompenses suivantes : l'accomplissement, l'avancement, l'affiliation,

l'autonomie, la créativité, l'influence, l'apport de matériel, la reconnaissance, la sécurité et l'aide désirée.

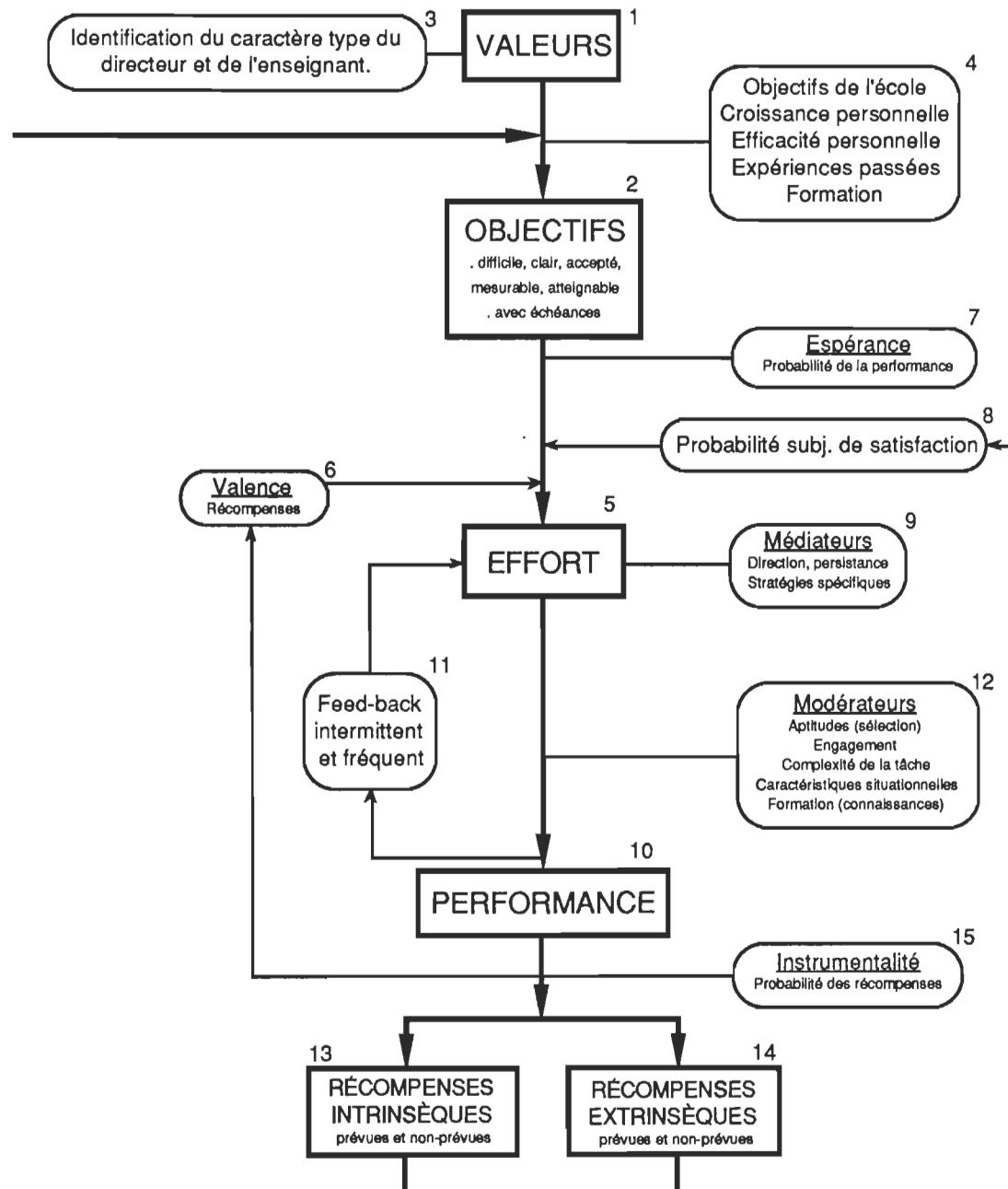


Figure 20. Les récompenses dans le modèle intégré de la motivation

Dans un cas comme dans l'autre, chacune des récompenses soulignée par ces auteurs est reliée directement à une des huit valeurs de la théorie de Maccoby (1990). L'affiliation, par exemple, est liée à la valeur du contact humain, la sécurité à la survie, l'influence à la maîtrise, la créativité aux valeurs de jeu, de plaisir et de maîtrise. Pour chacune des récompenses, il est possible d'identifier une ou des valeurs sensiblement synonymes.

La première variable pouvant favoriser ou inhiber la relation performance et récompenses est celle de l'instrumentalité (théorie des attentes) (boîte 15, figure 20), c'est-à-dire la probabilité d'atteindre les récompenses avec un tel niveau de performance. Il est à noter que le lien performance-récompenses vécu dans un espace temps donné aura une influence sur le prochain vécu de ce lien où l'instrumentalité joue un grand rôle. De plus, le lien entre la performance et les récompenses est souvent difficile à connaître, cela peut entraîner de grosses difficultés pour le directeur voulant récompenser son personnel en fonction de leur performance individuelle. C'est pourquoi il est très important pour le directeur de bien connaître les valeurs de son enseignant et d'identifier dès le début du processus le type de récompenses lié à tel type de performance. La deuxième variable est la valeur anticipée (valence) qu'accorde l'enseignant aux récompenses intrinsèques et extrinsèques, valence (boîte 6, figure 20) influençant l'intensité de l'effort au travail. Plus la valeur anticipée des récompenses est élevée, plus elle conditionnera positivement le lien effort-performance-récompenses.

La composante suivant immédiatement les récompenses et directement provoquée par elles est la satisfaction.

• **La satisfaction**

La satisfaction (boîte 16, figure 21) est la finalité désirée à tous modèles voulant intégrer des théories ou à toutes théories de motivation. La non-satisfaction ne sera pas traitée dans le modèle intégré, il n'en demeure pas moins que les différentes variables ou composantes du modèle intégré n'ont pas la prétention d'apporter seulement et toujours le sentiment de la satisfaction à l'enseignant.

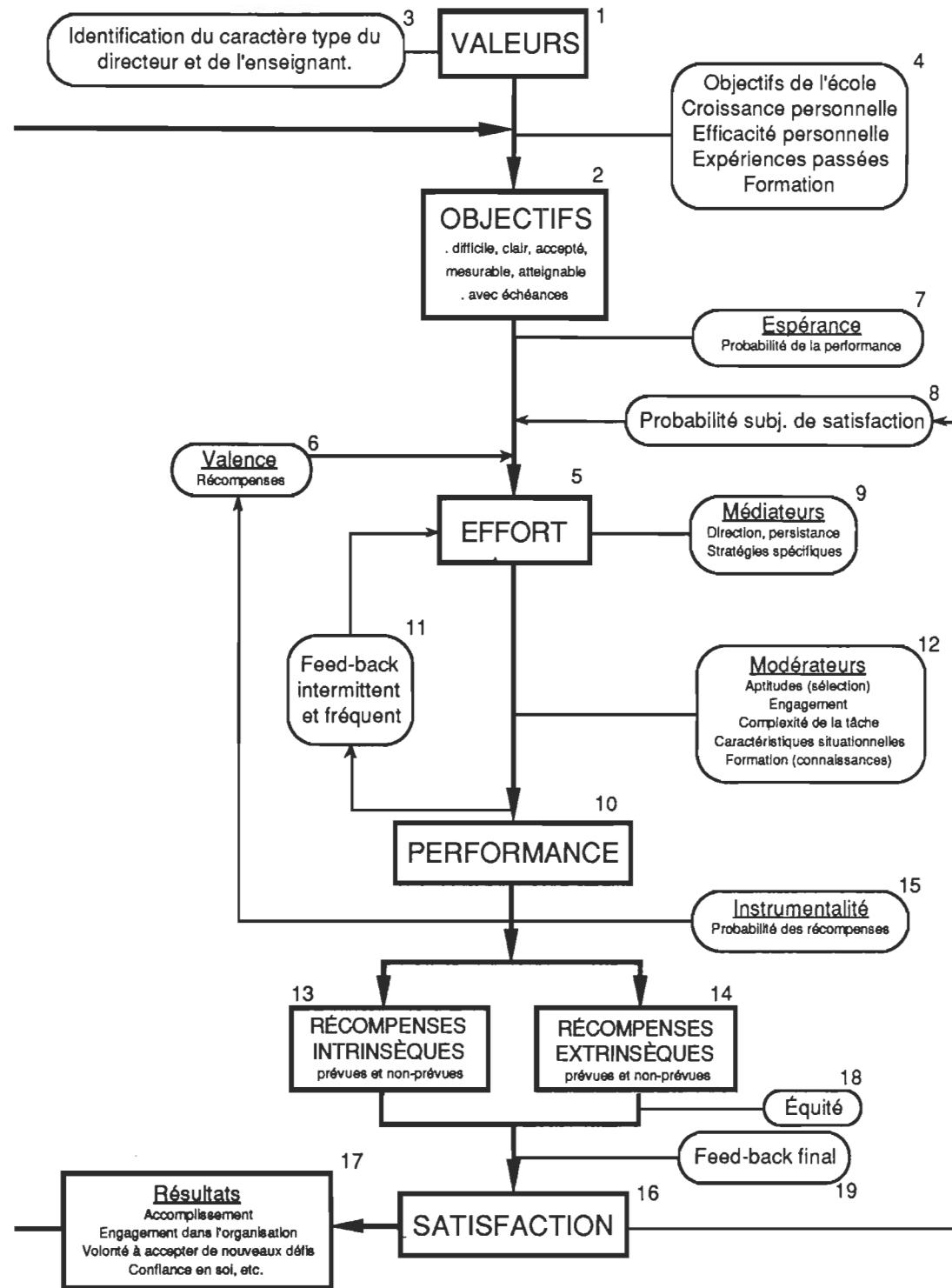


Figure 21. La satisfaction dans le modèle intégré de la motivation

Les récompenses accordées et les récompenses intériorisées par ce dernier lui apporteront ce sentiment recherché qu'ont les personnes satisfaites et de ce fait heureuses. La satisfaction est la suite logique de la composante principale de la motivation : les récompenses.

La satisfaction, comme l'apportent Locke et Latham (1990a), sera générée chez l'enseignant si les récompenses extrinsèques et intrinsèques sont ce qu'il demande et considère comme étant appropriées et bénéfiques. Les auteurs, rappelons-le, rapportent le fait que, si le travail favorise l'accomplissement et la réalisation de valeurs personnelles chez l'individu, alors vient la satisfaction.

La satisfaction (boîte 16, figure 21), dans le lien la rattachant aux récompenses, est dépendante de deux variables importantes. Dans un premier temps, le sentiment d'équité (ratio contribution rétribution équitable par rapport aux autres) suscitera chez lui la satisfaction, alors qu'une perception d'inéquité pourra avoir des conséquences plus ou moins fâcheuses à court et à long terme. Les principales conséquences sont les suivantes : l'enseignant peut diminuer ses contributions, essayer d'augmenter ses récompenses, diminuer ses récompenses (peu probable), quitter son milieu de travail, distortionner ses récompenses et ses contributions ou celles des autres, et il peut se comparer à d'autres.

La satisfaction détermine la plupart des attitudes au travail (Herzberg, 1966). L'auteur ajoute à cet effet que la satisfaction intrinsèque est directement proportionnelle à la bonne performance et qu'il serait essentiel de rappeler toute l'importance de la satisfaction intrinsèque et des récompenses intrinsèques dans le monde des enseignants au secondaire (Johnson, 1986).

Dans un deuxième temps, le feed-back final (boîte 19, figure 21) apporté par le superviseur ou le directeur aura une influence importante sur la satisfaction. Il semble par ailleurs que tout le processus vécu jusqu'à ce moment, en supposant qu'il était cohésif, puisse amener chez l'enseignant un sentiment relativement non prévisible de mécontentement. Cependant, il est dans l'ordre des choses de penser que le feed-back final peut influencer le niveau de satisfaction, apporter

des résultats amoindris et amplifier les modérateurs comme les attitudes de l'enseignant face au modèle intégré de la motivation.

La satisfaction apporte les résultats (boîte 17, figure 21) suivants : le sentiment de l'auto-accomplissement lié à celui de la valorisation personnelle, un engagement futur dans l'école et une volonté d'accepter de nouveaux défis, de nouveaux objectifs. De plus, il peut se produire une influence dans la confiance du directeur et des enseignants dans leurs aptitudes à compléter leur prochain objectif fixé.

Le lien satisfaction-effort (boîte 8, figure 21) proposé par la probabilité subjective de satisfaction (Rojot et Bergman, 1989) reste important et peut à son tour être déterminant sur le prochain lien objectifs-effort. La satisfaction aura une influence sur la prochaine fixation des objectifs et ce lien causal connaîtra des modérateurs associés aux différents programmes de motivation présentés dans le deuxième chapitre.

• **La satisfaction-objectifs**

Enfin, la boucle du processus se termine par le lien satisfaction et par la définition de nouveaux objectifs (figure 22). Ce lien n'est pas sans subir des effets modérateurs (boîte 20) créés par les normes, les caractéristiques de l'environnement externe du travail, les attitudes et les relations avec chacun des pairs, des élèves, des parents et du directeur. Il serait bon de rappeler toute l'importance donnée, dans la revue de littérature et dans les principes de base, aux relations de toutes sortes dans l'enseignement, relations conjuguant tour à tour chacune des motivations de l'enseignant au travail.

De leur côté, les normes déterminées par Katzell et Thompson (1990) dans leur modèle intégré de la motivation (modèle intégré des attitudes, de la motivation et de la performance) se rapportent aux comportements dits standardisés et au sentiment d'être convenable parmi les autres dans son environnement de travail (par le langage verbal et non verbal).

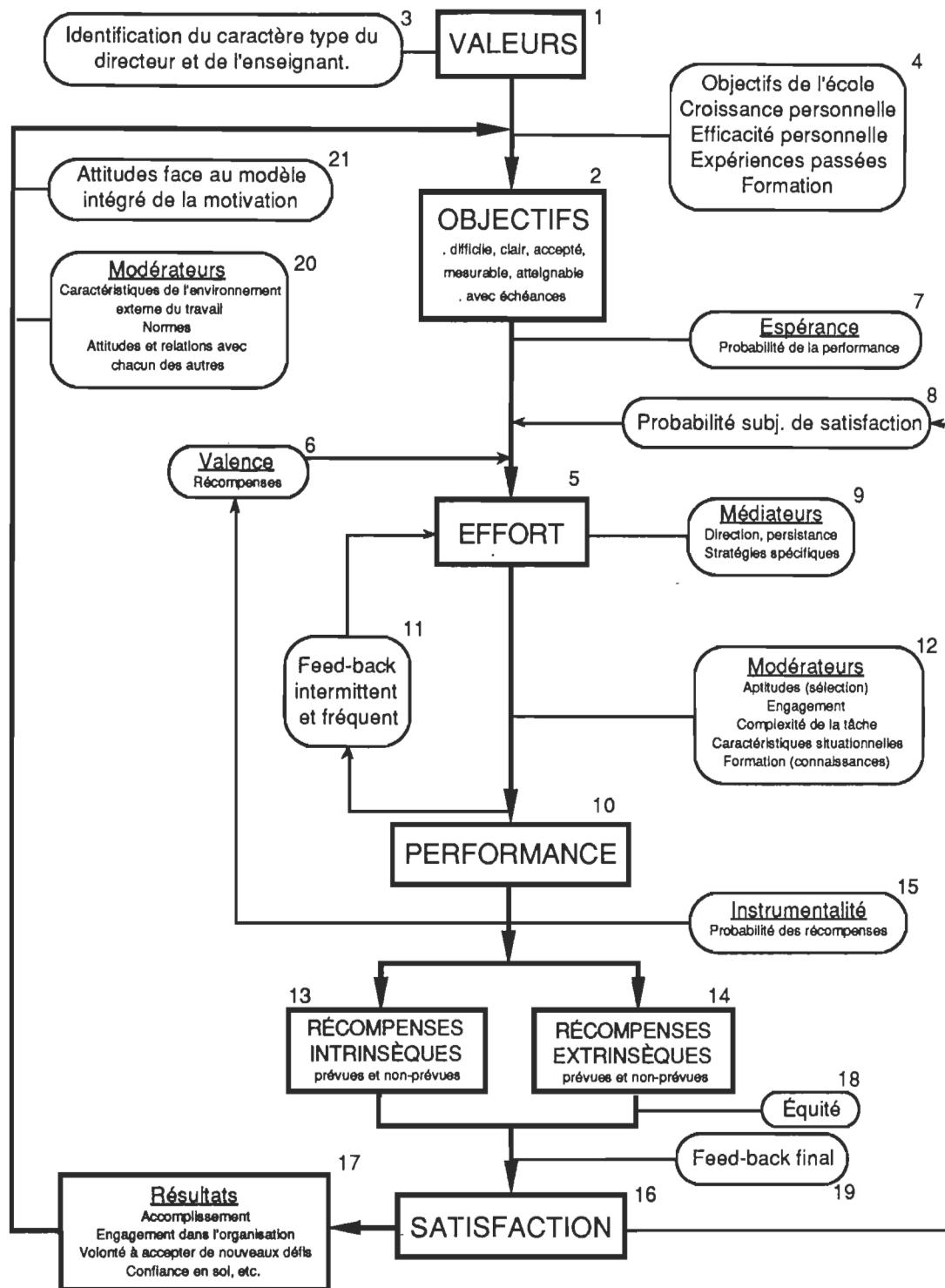


Figure 22. Le modèle intégré de la motivation des enseignants

Les caractéristiques de l'environnement externe du travail sont celles créées par les conditions économiques (récession, pauvreté, etc.) et sociales (guerre ou mosaïque culturelle, etc.). Les attitudes déterminent en grande partie nos comportements et elles résultent des valeurs personnelles et de leur échelle respective. C'est pour cette raison qu'il est primordial de donner toute l'importance nécessaire aux valeurs comme point de départ de la motivation dans sa dimension de l'éveil, ou du pourquoi tel enseignant est focalisé ou éveillé à telle situation alors que tel autre ne l'est pas du tout ou si peu.

La force du lien satisfaction-résultats-objectifs (boîte 21, figure 22) est grandement déterminée par les attitudes de l'enseignant face au modèle intégré de la motivation. Qu'a-t-il vécu dans son dernier processus, quel a été le support ou l'apport du directeur dans ses dernières réalisations, quelles ont été leurs relations formelles et informelles de travail? Est-ce que le directeur croit à son processus ou le prend-il simplement comme moyen de contrôler ou de vérifier le travail effectué?

Les travaux des chercheurs dans le monde de l'éducation et, en particulier des enseignants au secondaire, apportent plus d'une fois que les bonnes relations entre le directeur et ses enseignants (son accessibilité, sa présence, son affiliation, le niveau de confiance démontré et son ouverture à la communication) sont la base même de toutes investigations ou de toutes tentatives du directeur d'école secondaire d'influencer la motivation de ses enseignants.

Le modèle intégré regroupe donc les trois aspects de la motivation décrits par Mitchell (1982) et apprivoisés dans le chapitre précédent, soit l'éveil, la direction et la persistance des actions volontaires axées vers un but. La dimension psycho-dynamique ne peut être mieux servie que par les valeurs (Maccoby, 1990), les conditions situationnelles par la théorie des objectifs (Locke, 1991) et celles s'y rapportant, et le processus d'interprétation par la théorie des attentes (Vroom, 1964; Porter et Lawler, 1968) conjuguées en fonction des attentes personnelles dans le travail de chacun et des attentes des autres (élèves, parents, collègues, directeur). Il ne faut pas oublier que la qualité des relations de toutes sortes ne doit pas être mise de côté dans le modèle proposé.

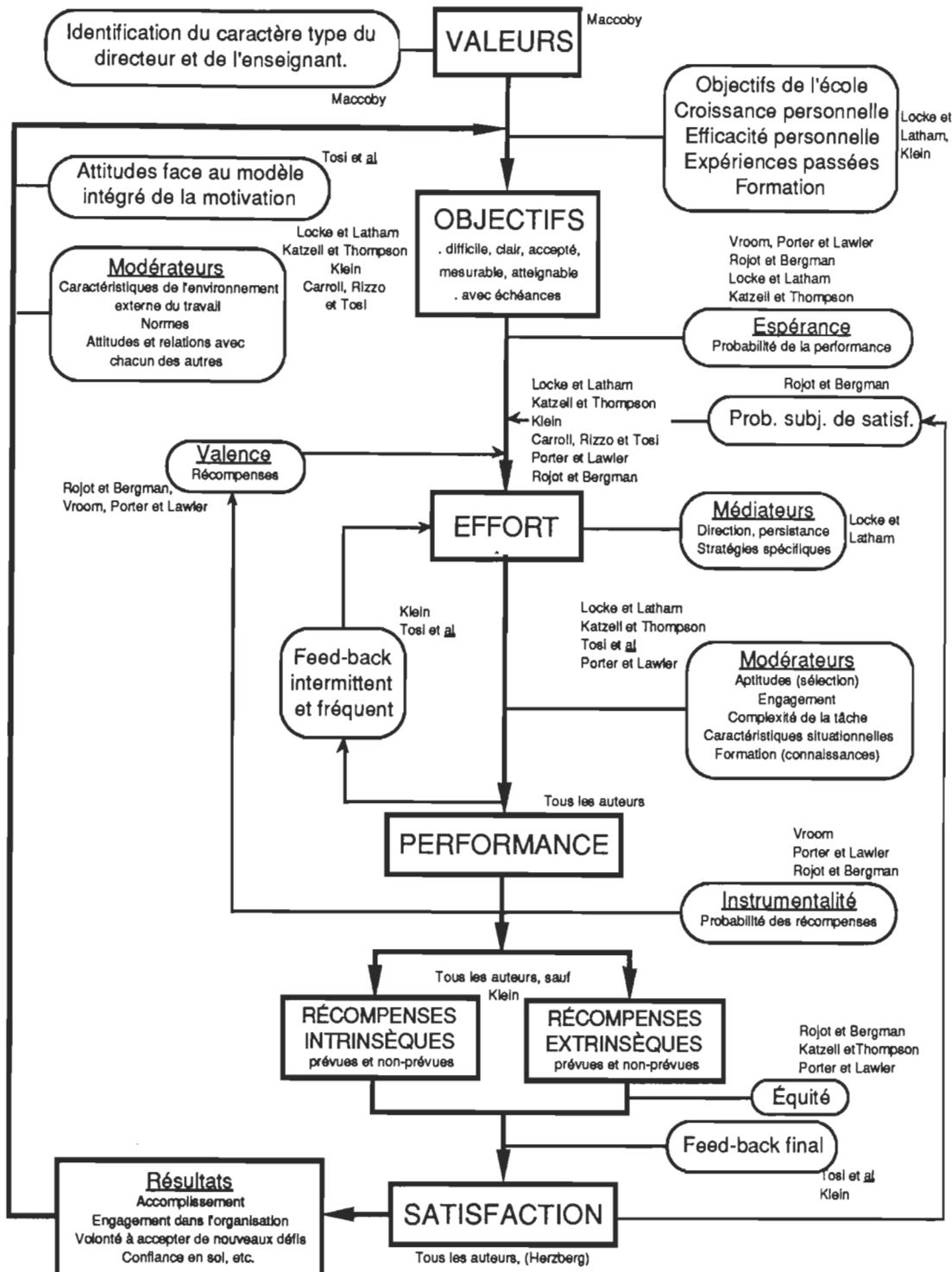


Figure 23. Synthèse des sources dans le modèle intégré de motivation

Toutes les composantes et les variables du modèle intégré de la motivation proposé sont interrelées dans une synergie, leurs influences et leurs relations de cause à effet prenant toute leur signification dans les théories déjà présentées et dans les programmes de motivation créés au cours des dernières années par des auteurs réputés et ayant une notoriété certaine.

La figure 23 reprend en synthèse les différentes sources qui alimentent le modèle intégré. Chacune des composantes et chacune des variables est assujettie à un ou des auteurs ayant travaillé sur ce sujet et dont les recherches empiriques ou théoriques ont été validées et reconnues. Il arrive à certaines occasions que la composante ou la variable soit issue de plusieurs chercheurs, la disposition de la figure nécessite alors que cette variable ou cette composante soit associée à plusieurs auteurs; il apparaît donc sur la figure 23 "tous les auteurs". L'exemple de ce dernier cas concerne, entre autre, la satisfaction, alors que la composante des valeurs est formellement identifiée à Maccoby dans sa théorie des valeurs.

Cette figure synthèse permet de faire la relation des composantes, des différentes variables et des auteurs ayant passé une bonne partie de leur vie sur ce sujet particulier. Herzberg, pour un, a travaillé plusieurs années sur la satisfaction reliée au concept de la motivation. Les objectifs ont été leur source première de recherche de Locke et de ses associés dans les dernières décennies. La synergie de leurs recherches et de leurs résultats a beaucoup apporté au domaine complexe de la motivation et a ainsi permis la concrétisation de ce modèle intégré.

Les propositions suivantes peuvent être déduites du modèle intégré de la motivation défini précédemment :

- les valeurs de l'enseignant sont à la base du modèle intégré proposé et reflètent la dimension psycho-dynamique de la motivation. L'enseignant et le directeur identifient conjointement leur caractère type respectif;
- les valeurs sont l'influence majeure conditionnant les objectifs. Les objectifs organisationnels, la croissance et l'efficacité personnelle, les

expériences passées et la formation influencent à leur tour le lien valeurs-objectifs;

- les objectifs constituent l'influence majeure de l'effort et de ses médiateurs. Ils doivent avoir les attributs définis par Locke (1990) : difficiles, clairs, acceptés, avec échéances et mesurables;
- trois variables conditionnent le lien objectifs-effort : la valence, l'espérance et la probabilité de satisfaction. Les trois font appel à la théorie des attentes de Vroom (1964) ou à ses dérivés;
- l'effort joue le rôle premier en ce qui concerne la performance. Le feed-back intermittent et fréquent est essentiel et relève de la théorie de Klein (1989); il apporte les stratégies conscientes ou inconscientes de l'enseignant dans ses efforts pour atteindre la performance efficace;
- le lien effort-performance a ses modérateurs : les aptitudes et la formation (connaissances) de l'enseignant, son engagement dans l'objectif, la complexité de la tâche (variété des habiletés exigées) et les caractéristiques reliées au contexte (les ressources de l'école et ses ressources personnelles, la politique de l'école, etc.);
- la performance conduit l'enseignant aux récompenses intrinsèques et extrinsèques. Les récompenses intrinsèques sont les plus rencontrées dans le monde des enseignants au secondaire;
- l'instrumentalité (Vroom, 1964) est une des deux variables influençant le lien performance-récompenses, l'autre étant la valence;
- le lien récompenses-satisfaction, cinquième dans le processus du modèle intégré, est marqué de deux influences : l'équité et le feed-back final;
- les résultats reliés à la satisfaction sont : l'accomplissement, l'engagement dans l'école, la volonté à accomplir de nouveaux défis, la confiance, etc.;
- la satisfaction et ses résultats est la composante influençant la fixation des prochains objectifs;

- ce dernier lien subit un effet modérateur des variables suivantes : les normes, les caractéristiques de l'environnement externe du travail, les attitudes et les relations avec chacune des autres personnes impliquées dans le système de l'éducation;
- les attitudes face au modèle intégré de la motivation et le dernier vécu de son processus détermine également le lien entre la satisfaction et les objectifs.

Chacune de ces propositions découle du modèle proposé et peut être associée à une relation causale dans le modèle ou à un quelconque lien entre deux composantes.

Il apparaît important de préciser de quelles façons le modèle intégré pourrait être utilisé par le directeur d'école secondaire dans le but de promouvoir la motivation de ses enseignants. Les 7 étapes de son processus sont les suivantes :

- **À la première étape, le directeur et l'enseignant Identifient leur caractère type.**

Le questionnaire présenté par Maccoby (1990) pourrait être l'outil nécessaire pour parvenir à cette fin. Il est important que chacun reconnaîsse chez l'autre la prédominance de certaines valeurs dans un caractère type formellement reconnu par chacun des acteurs. La philosophie du technoservice doit être à la base de cette première démarche dans le processus motivant. Enfin, cette première étape permet également au directeur de partager avec son enseignant la vision du projet éducatif de leur école et d'y associer les valeurs essentielles à son bon fonctionnement et à sa raison d'être.

- **La deuxième étape consiste à fixer un ou des objectifs terminaux.**

La relation de congruence entre les valeurs et les objectifs est très importante si le directeur et l'enseignant veulent en arriver à une amélioration de la motivation de ce dernier. Il est important que l'objectif soit clair, précis, difficile, accepté et mesurable tant dans sa qualité ou dans sa quantité, mais également dans des

échéances prévues. Le directeur et l'enseignant doivent tenir compte des variables suivantes dans la fixation des objectifs : des valeurs de l'enseignant comme il a été mentionné plus haut, des objectifs organisationnels de son école, de la croissance de son enseignant et de son efficacité propre, de ses expériences passées et de la formation reçue;

- **L'effort (qualité, quantité ou innovateur) caractérise la troisième étape.**

Une fois les objectifs fixés et bien identifiés, le directeur doit travailler fort pour savoir comment travaille son enseignant et lui apporter l'aide nécessaire. Il peut influencer les variables d'espérance, de valence et de la probabilité de satisfaction qu'un tel effort peut apporter.

- L'espérance est la probabilité que se donne l'enseignant qu'un tel niveau d'effort résulte à une telle performance. Le directeur doit donner à son enseignant des tâches pour lesquelles il est formé, où il est capable de bonnes performances.
- Quelle est la valeur anticipée rattachée aux récompenses? Il serait bon de rappeler que les récompenses doivent être clairement identifiées et valorisantes pour l'enseignant. La théorie des valeurs de Maccoby suggère des avenues possibles dans ce cas; par exemple, que l'expert puisse travailler, conséquemment au succès de sa démarche, à l'élaboration d'un programme.
- La probabilité subjective de satisfaction vient des chances que se donne l'enseignant d'être satisfait suite à l'effort qu'il s'apprête à investir. Cette dernière probabilité est importante car l'expectative que fait l'enseignant dans un tel cas est reliée à plusieurs facteurs dont le niveau de satisfaction vécu antérieurement. Si l'enseignant perçoit que les objectifs fixés et la valeur des récompenses sont en relation de cohésion avec ses valeurs profondes, le directeur arrivera à influencer la quantité et la qualité des efforts de son enseignant au travail. Les valeurs profondes de l'enseignant doivent être en relation avec les récompenses prévues et définies par le

directeur au début du processus. Il ne faut pas oublier que la probabilité de satisfaction est personnelle et dépend du caractère type de l'enseignant.

- **La quatrième étape est la suivante :**

L'effort qualitatif et quantitatif influence la performance. Dans ce lien de cause à effet, le directeur a une grande responsabilité. Il doit savoir ce que son enseignant fait, la manière qu'il le fait, et il doit surtout lui communiquer les écarts entre l'objectif de performance fixé et l'objectif vers lequel il tend dans sa présente démarche. Si les écarts sont pratiquement inexistant, cela conditionnera fortement ses comportements subséquents et ils risqueront d'être alors fort différents. Les plans spécifiques et ses stratégies seront conscients ou inconscients selon les écarts perçus.

Le directeur doit sciemment percevoir de quelles façons son enseignant vit sa démarche vers l'objectif de performance escompté.

L'enseignant a des aptitudes qui lui permettent de suivre le cours logique de la performance si les objectifs rencontrent ses valeurs. Le directeur doit formellement se rappeler qu'un bon moyen de mesurer les aptitudes de son enseignant, c'est lors de la sélection de personnel de l'enseignant, et surtout lors de sa rencontre avec le directeur sur l'identification de leur caractère type respectif et de leurs valeurs.

Son engagement à l'objectif de performance est en relation avec le feed-back intermittent et fréquent. En effet, l'enseignant aura à porter une nouvelle expectative de performance si l'écart entre l'objectif fixé et la communication rétroactive donnée par son directeur fait l'objet de nouvelles stratégies conscientes. Il pourra alors changer son engagement dans la performance escomptée, l'abandonner ou continuer à travailler fort pour rencontrer celle préalablement fixée.

La complexité de la tâche fait appel aux habiletés de l'enseignant et à leur diversité. La formation reçue lui donnera des moyens supplémentaires pour performer au niveau escompté. Il serait bon de spécifier toute l'importance donnée à l'entrevue et au processus de la sélection de personnel en ce qui

concerne les habiletés et la formation reçue par l'enseignant. De plus, il serait bon de rappeler que le technoservice donne des moyens que la bureaucratie ne donne pas à l'enseignant, entre autres, le travail d'équipe, le contact humain, la dignité et l'information.

Enfin les conditions reliées au contexte de travail peuvent être de l'ordre suivant : quel est le support accordé par le directeur à l'enseignant dans le parcours de l'atteinte de son objectif; quelle est la qualité du feed-back; les ressources matérielles et technologiques sont-elles utiles et suffisantes; les politiques et les pratiques gestionnelles mises de l'avant par la direction sont-elles contraignantes ou facilitantes; faut-il que l'enseignant remplisse plusieurs formulaires et subisse des délais souvent non raisonnables pour avoir un prolongateur permettant d'installer son appareil vidéo au bon endroit en classe?

Les réponses à ces questions conditionnent énormément le lien entre l'effort et la performance.

- **Les récompenses suivent la performance (cinquième étape).**

Les récompenses intrinsèques sont plus importantes pour les enseignants du secondaire. Il est difficile pour le directeur de prévoir le niveau ou l'importance des récompenses intrinsèques, mais il peut influencer la satisfaction de son enseignant par les récompenses extrinsèques.

Les récompenses extrinsèques doivent avoir de l'attrait pour l'enseignant et rencontrer ses valeurs prédominantes; de plus, elles doivent être le plus possible associées à tel niveau de performance ou à une performance particulière. Ce processus donne au directeur le moyen de vérifier ce qui est important comme récompenses chez l'enseignant, il permet également de susciter chez lui toute la dimension de l'instrumentalité de Vroom, soit la probabilité d'avoir telle récompense avec telle performance. Il faut rappeler que ce n'est pas ce qui a de la valeur (valence) pour le directeur qui est important, mais ce que l'enseignant juge comme ayant de la valeur pour lui. De plus, comme le rapporte Steers et Porter (1991), la valence consiste à la valeur anticipée des récompenses, non la valeur des récompenses obtenues lorsque l'effort a été investi.

- **À la sixième étape, peut se produire la satisfaction.**

La satisfaction est générée si l'enseignant reçoit des récompenses intrinsèques et extrinsèques à la mesure de ce qu'il demande comme étant approprié et bénéfique. Si le travail favorise l'accomplissement et la réalisation de valeurs personnelles chez l'enseignant, alors suivra la satisfaction. Les récompenses données doivent être équitables, annoncées sans trompettes mais identifiées sans cachettes. Le feed-back final apporte la louange ou la critique qui doit être la plus constructive possible.

Le niveau de satisfaction et les attitudes en découlant dépendent fortement de la satisfaction chez l'enseignant et de sa prochaine volonté à relever de nouveaux défis. L'engagement dans l'école se fera important dans le cas d'un enseignant satisfait et les retombées seront particulièrement importantes en ce qui concerne la confiance en soi chez l'enseignant et sa valorisation personnelle. Un partage de valeurs entre l'enseignant et son directeur aura une incidence capitale sur le prochain processus du modèle intégré.

- **La septième étape : la prochaine fixation des objectifs.**

La prochaine fixation des objectifs a, elle aussi des modérateurs. La première variable à vérifier pour le directeur est de savoir comment son enseignant a vécu son processus du modèle intégré de motivation. Les attitudes que l'enseignant a vis-à-vis le modèle aura une influence certaine sur sa valeur attribuée par l'enseignant. Une communication et une évaluation du vécu, sans apporter de contraintes temporelles et surtout de "paperasses", pourraient même être souhaitables.

Les différents modérateurs influençant le lien satisfaction et nouveaux objectifs sont les normes, les caractéristiques de l'environnement externe du travail, les relations et les attitudes qu'a l'enseignant avec les élèves, les parents, les pairs et la direction. Le directeur doit être sensibilisé aux questions suivantes : est-ce que l'enseignant travaille dans un contexte où les relations entre la direction et le syndicat sont difficiles? Est-ce que la façon de se comporter ou les objectifs de performance atteints sont dérangeants? Est-ce que la pédagogie employée par l'enseignant trouble des confrères ou passe-t-elle bien? L'enseignant a-t-il à

vivre des conditions matrimoniales tendues? Est-ce qu'il enseigne dans une période où les conditions économiques sont bonnes ou est-il en récession? Est-ce qu'il vit les conditions difficiles rattachées à la perte d'un être cher ou à une maladie grave chez un parent proche?

Il serait important de se rappeler que les valeurs rencontrées dans la gestion du technoservice font appel à une nouvelle façon de voir les personnes et à un pouvoir particulier, différent de celui connu dans le système bureaucratique où les responsabilités et l'avancement ne sont réservés seulement qu'à un faible pourcentage de personnes en poste.

Le directeur doit travailler fort pour conserver un bon climat de travail basé sur les bonnes relations, le partage, l'entraide, en fait sur les caractéristiques propres au technoservice. Chacun des caractères types trouvera son compte si le type de gestion lui permet de dynamiser ses valeurs à travers des objectifs de performance, de récolter les récompenses intrinsèques et extrinsèques assujetties à son caractère type particulier et de vivre le sentiment de satisfaction tant recherché chez tous les travailleurs.

Le processus atteint son premier cycle. Le directeur recommence avec son enseignant la fixation d'objectifs. L'avantage de la théorie des valeurs est certainement qu'elles sont relativement stables et que leur échelle, sans être permanente, reste sensiblement la même. À cet effet, si le besoin se faisait sentir de vérifier avec l'enseignant son caractère type, cela pourrait être beaucoup plus facile et moins onéreux en temps investi que la première fois. Enfin, les valeurs de l'enseignant ont, comme l'ont avancé quelques auteurs dont Schermerhorn (1992), un effet certain sur les attitudes, les perceptions, les besoins et les motivations des gens au travail.

Au cours de ce chapitre, les théories soutenant les trois dimensions de la motivation ont été présentées. La théorie des valeurs de Maccoby (1990) est à la base même de la dimension psycho-dynamique de la motivation. De plus, la gestion du technoservice décrite dans la théorie de Maccoby (1990) doit transcender la philosophie de management du directeur d'école au secondaire. La deuxième dimension, le processus d'interprétation, est reliée à la théorie des

attentes (Vroom, 1964) et à ses dérivés (Porter et Lawler, 1968; Rojot et Bergman, 1989). Enfin, la troisième dimension appartient à la théorie de Locke (1991). Le modèle intégré de motivation doit mettre en synergie ces trois dimensions, leurs composantes et leurs variables pour répondre le plus adéquatement possible aux nombreux aspects du concept complexe de la motivation au travail.

Dans un deuxième temps, chacune de six composantes de la motivation ont tour à tour été mises en relation de cause à effet. Les valeurs et les objectifs doivent se conjuguer dans une relation de congruence, les objectifs influencent l'effort au travail alors que l'effort détermine en grande partie la performance. La performance représente la composante majeure contribuant aux récompenses, tandis que ces dernières apporteront chez l'enseignant le sentiment de la satisfaction ou de l'insatisfaction au travail. Le processus ferme sa boucle en redéfinissant de nouveaux objectifs. Le sentiment de la satisfaction conditionne fortement la prochaine fixation d'objectifs. Chacun de ces liens est influencé par différentes variables identifiées dans la revue de littérature par les auteurs ayant travaillé sur des aspects différents de la motivation, aspects que ce modèle intégré de la motivation doit mettre en relation de cohésion où la redondance de leurs effets doit pratiquement être inexistante.

Enfin, le processus de l'application du modèle proposé a été présenté. Chacune des étapes que le directeur doit appliquer se veut claire et ponctuelle. Les variables et les grandes composantes du modèle doivent suivre un processus logique et déterminé par les liens de causalité et d'influence soutenant le modèle intégré de motivation des enseignants au secondaire.

Le prochain chapitre fera le résumé de la recherche et apportera les contributions théoriques et pratiques à la motivation au travail. Les prochaines recherches suscitées par le modèle proposé seront suggérées, elles pourront à leur tour contribuer à la compréhension du concept de la motivation au travail.

CHAPITRE V

Conclusion

5.1 LE RÉSUMÉ

Le premier chapitre rapportait la problématique liée à la motivation des enseignants au secondaire. Il a été souligné que le système de l'éducation n'est pas sans subir les contrecoups des changements majeurs dans la société. Les thèmes reliés à l'éclatement des valeurs et de la famille, le chômage, la pauvreté, la mosaïque culturelle dans les écoles, l'intégration des immigrants et des personnes handicapées au système scolaire, la percée de toutes sortes de drogues et les problèmes reliés au décrochage scolaire ne facilitaient pas le travail des enseignants travaillant au secondaire. Il devient alors de plus en plus difficile pour le directeur d'école secondaire de motiver ses enseignants dans ce monde en perpétuels changements. L'objectif de cette recherche consistait en l'élaboration d'un modèle théorique intégrant différentes théories de la motivation et pouvant s'appliquer aux enseignants du secondaire. Est-ce que ce modèle théorique peut aider le directeur à motiver ses enseignants au travail?

Le deuxième chapitre a permis de réaliser une revue de littérature identifiant les théories et les programmes de motivation pouvant influencer les comportements tant désirés par tout gestionnaire. Les théories de motivation sont regroupées en deux grandes catégories : les théories de contenu et les théories de processus. Les théories de contenu sont reliées à la dimension des préoccupations profondes des enseignants tandis que les théories de processus touchent aux deux autres dimensions de la motivation : les conditions situationnelles et le processus d'interprétation de l'enseignant au travail.

Les théories de contenu comprennent la théorie des besoins de Maslow (1987), la théorie des deux facteurs de Herzberg (1966) et la théorie des valeurs de Maccoby (1990). La théorie des besoins de Maslow ne semble plus adaptée à notre temps alors que la théorie des facteurs moteurs et d'hygiène de Herzberg ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs. La théorie des valeurs de Maccoby semble être futuriste et se préoccupe des valeurs profondes des personnes au travail. Les valeurs d'une personne jouent un rôle déterminant dans ses attitudes, ses perceptions, ses comportements, ses besoins et ses motivations au travail.

Les théories de processus sont la théorie des attentes de Vroom (1964) et du modèle validé des attentes de Porter et Lawler (1968), et la théorie des objectifs de Locke et Latham (1991). La théorie des attentes de Vroom (1964) et ses dérivés soutiennent la deuxième dimension de l'interprétation que se fait la personne du monde qui l'entoure et d'elle-même dans son milieu de travail. Trois attentes caractérisent cette théorie : l'espérance, l'instrumentalité et la valence. C'est à partir de ces trois perceptions et des probabilités qu'elles suggèrent que l'enseignant définit l'effort à investir. La théorie des objectifs de Locke et Latham (1991) rencontre la dimension reliée aux conditions situationnelles de la motivation. Cette théorie suggère qu'un objectif clair, précis, atteignable, mesurable et apportant chez l'enseignant un défi certain conditionne l'effort à investir.

Cinq programmes de motivation basés tour à tour sur des théories différentes apportent une contribution très significative en vue de développer un modèle intégré de la motivation des enseignants au secondaire. Rojot et Bergman (1989) ont présenté leur programme de motivation à partir de la théorie de Porter et Lawler (1968). Tosi et al. (1986) ont travaillé à améliorer le management par objectifs de Drucker (1954). Klein (1989) fait une recension des recherches empiriques et théoriques des auteurs focalisés sur la théorie du contrôle de Carver et Scheir (1981) et apporte la théorie du contrôle intégré de la motivation. Katzell et Thompson (1990) définissent les principales variables retrouvées dans la littérature et dans les grandes théories de la motivation pour construire leur modèle intégré des attitudes, de la motivation et de la performance au travail. Dans un dernier temps, Locke et Latham (1990a) présentent leur cycle de la

haute performance en noyautant leur programme de motivation sur la théorie des objectifs de Locke (1991). Chacun de ces programmes a contribué à définir les principales composantes et les variables liées au concept complexe de la motivation au travail.

Le troisième chapitre a permis de présenter la méthodologie employée pour concevoir le modèle intégré de la motivation des enseignants au secondaire. Pour élaborer ce modèle intégré de la motivation, il était essentiel qu'il soit premièrement composé des trois grandes dimensions de la motivation, soit : la dimension psycho-dynamique qui s'intéresse aux préoccupations profondes de l'enseignant, la dimension reliée aux conditions situationnelles pouvant créer les comportements recherchés et la dimension socio-cognitive qui est celle touchant l'interprétation faite par la personne d'elle-même et du monde qui l'entoure (processus d'interprétation). Deuxièmement, il doit regrouper les six composantes de la motivation identifiées comme étant les valeurs, les objectifs, l'effort, la performance, les récompenses et la satisfaction. Troisièmement, les principes de base émergeant des théories, des programmes et des recherches faites dans le monde des enseignants au secondaire doivent apparaître significativement dans le modèle intégré. Deux des principes de base faisant le consensus chez les auteurs issus de la littérature scientifique, l'importance donnée au feed-back et la qualité des relations de l'enseignant avec chacun des autres (parents, élèves, pairs et direction), doivent se retrouver dans le modèle intégré de la motivation des enseignants.

C'est dans le quatrième chapitre que le modèle intégré de la motivation a été élaboré. Le modèle théorique faisant l'intégration des théories et des programmes de motivation est présenté à la figure 24. Son processus est le suivant :

La théorie des valeurs (boîte 1, figure 24) de Maccoby (1990) est la base même de tout le processus du modèle intégré. Quel est le caractère type (boîte 3) de l'enseignant? Quelles sont les valeurs définissant les attitudes, les perceptions, les besoins, les comportements que le directeur veut les plus dirigés vers les objectifs de l'école et actualisés à son projet éducatif?

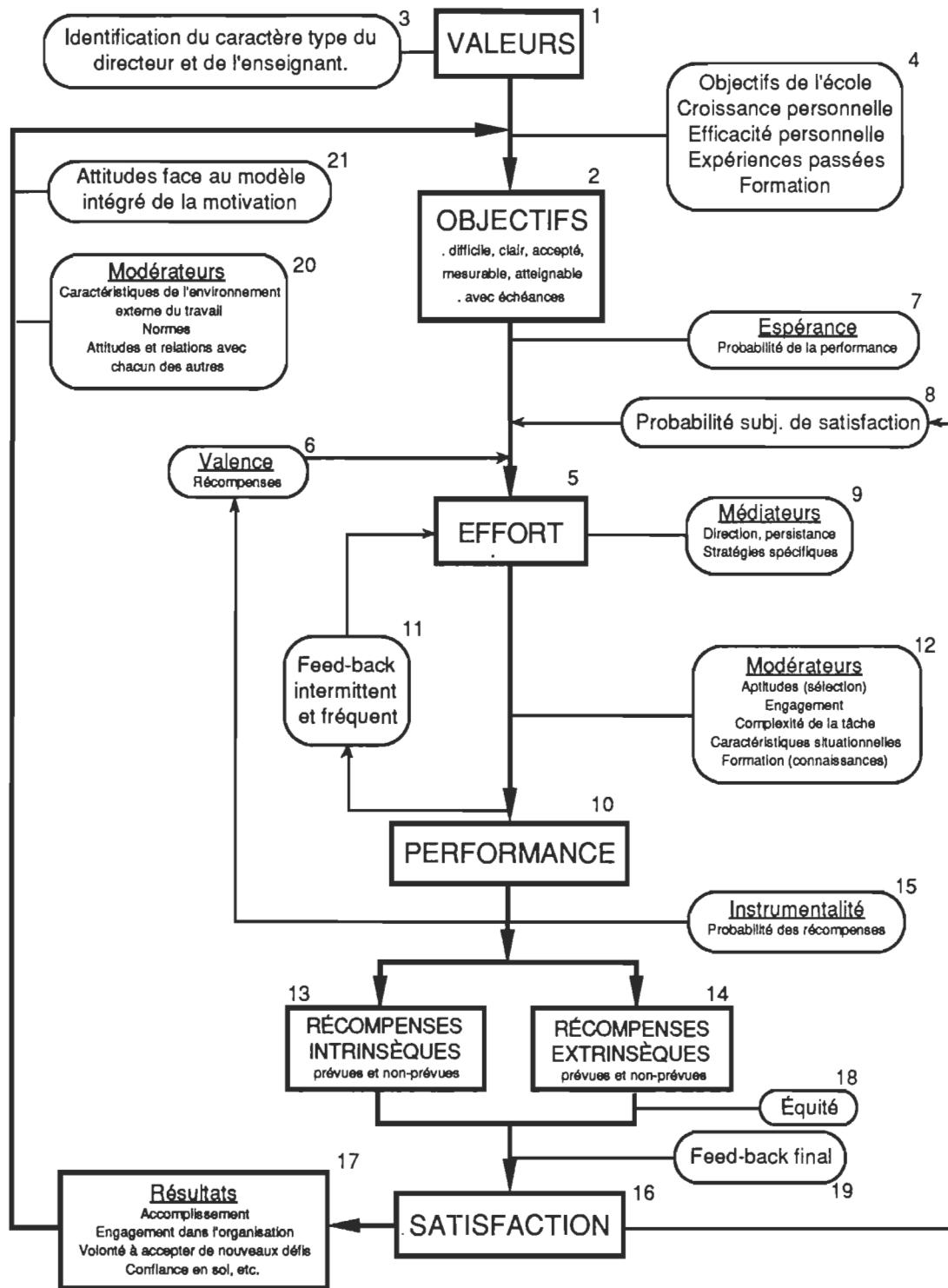


Figure 24. Le modèle intégré de la motivation des enseignants

Les valeurs doivent être en relation de congruence avec les objectifs de l'enseignant, évitant ainsi les besoins de l'auto-justification chez ce dernier (Hobbs, 1988).

Les attributs (difficile, clair, accepté, mesurable, atteignable, avec échéances) (Locke, 1991) de l'**objectif** fixé sont influencés par les objectifs de l'école, la croissance et l'efficacité de l'enseignant, ses expériences passées et par la formation à recevoir. L'entrevue de sélection des nouveaux enseignants comme l'entretien définissant le caractère type de chacun des enseignants peuvent aider le directeur à se sensibiliser à ces différentes variables chez son enseignant.

L'effort (boîte 5, figure 24) est surtout influencé par les objectifs (Locke et Latham, 1990a; Katzell et Thompson, 1990; Klein, 1989; Tosi et al., 1986; Locke, 1991), mais aussi par la probabilité que tel effort apporte la performance escomptée (espérance, boîte 7), la valence (boîte 6) attribuée aux récompenses intrinsèques et extrinsèques (Vroom, 1964; Porter et Lawler, 1968; Rojot et Bergman, 1989; Locke et Latham, 1990a; Katzell et Thompson, 1990) et par la probabilité subjective (Rojot et Bergman, 1989) qu'un niveau d'effort puisse donner à l'enseignant le sentiment de satisfaction (boîte 8) tant recherché. Les trois attentes sont reliées à la théorie des attentes de Vroom (1964) et à la théorie validée des attentes de Porter et Lawler (1968) et au programme de motivation de Bergman et Rojot (1989).

L'effort, à son tour, contribue fortement à la **performance** (boîte 10, figure 24). Le feed-back intermittent et fréquent (boîte 11) donné par le directeur pendant la démarche vers la performance à atteindre est essentiel (Locke, 1991; Locke et Latham, 1990a; Tosi et al., 1986; Klein, 1989). L'enseignant oriente ses comportements d'une meilleure façon avec le feed-back et utilise mieux ses plans inconscients pour réaliser l'objectif fixé. Dans le cas où il estime que sa démarche n'est pas du tout ou peu orientée vers la performance, il peut se fixer un objectif adapté, changer ses comportements en se servant de stratégies conscientes et se donner une nouvelle expectative de résultats (Klein, 1989).

Les modérateurs (boîte 12) ont également tout un rôle à jouer. Les principales variables affectant le lien effort–performance sont les suivantes : les aptitudes de l'enseignant et son engagement dans l'objectif, la complexité de la tâche à exécuter (diversité des habiletés requises), les caractéristiques situationnelles faisant appel au support apporté par la direction (moyens techniques et humains mis à sa disposition, politiques et mesures administratives de l'école). Enfin, la performance sera plus ou moins atteinte dépendant des connaissances de l'enseignant et de sa formation reçue. Le directeur doit être très attentif lors de cette procédure entre l'effort et la performance. Il pourra se sensibiliser aux changements à apporter lors de la prochaine démarche de façon à mieux supporter, s'il y a lieu, l'enseignant dans l'atteinte de son nouvel objectif de performance.

La performance a une influence certaine sur les **récompenses** intrinsèques et extrinsèques (boîtes 13 et 14). Il faut rappeler que les récompenses intrinsèques sont plus rencontrées dans le monde des enseignants au secondaire (Mills, 1987; Pastor et Erlandson, 1982; Sergiovanni et Carver, cités par Laurin, 1990) et que les valeurs de l'enseignant ont beaucoup d'influence sur la valeur des récompenses. L'expert attribue de l'importance à une récompense extrinsèque telle que la vérification ou la participation à la création d'un nouveau programme, l'innovateur à la reconnaissance que sa nouvelle idée est acceptée et mise de l'avant, le soutien par une nomination à un programme visant à aider les élèves en difficultés académiques ou familiales, etc. Le lien performance et récompenses est influencé par l'instrumentalité (boîte 15), c'est-à-dire la probabilité qu'une telle performance apporte tel type de récompense. Le directeur, comme il a été souligné plusieurs fois dans la revue de littérature, doit lier les récompenses aux performances efficaces et définir formellement qu'une telle performance entraîne des récompenses précises.

La performance peut créer chez l'enseignant le sentiment de **satisfaction** (boîte 16). Ce lien peut être diminué ou augmenté par le sentiment d'équité (boîte 18) lié aux récompenses et par le feed-back final (boîte 19) apportant louanges et critiques les plus constructives possible. Les résultats liés à la satisfaction sont nombreux : l'accomplissement, l'engagement dans l'organisation, la volonté à accepter de nouveaux défis et la confiance en soi et

en la personne qui le dirige. Ces résultats peuvent être créés par le sentiment d'avoir réussi en congruence avec l'objectif de performance et les valeurs personnelles le déterminant.

Le sentiment plus ou moins fort de satisfaction conditionne le **prochain processus** du modèle intégré de motivation (Locke et Latham, 1990a; Tosi et al., 1986). Cette prochaine fixation d'objectifs sera modérée par différentes variables : les normes, les attitudes et les relations de l'enseignant avec chacun des autres, les caractéristiques de l'environnement externe de travail (par exemple les conditions économiques, familiales et sociales). Les attitudes de l'enseignant face au modèle intégré de motivation auront un rôle important dans la prochaine démarche vers une performance à atteindre (Tosi et al., 1986). Les valeurs sont plus souvent qu'autrement relativement stables chez l'enseignant. Leur échelle est sensiblement la même. Cette composante et la gestion du technoservice deviennent donc la préoccupation première du directeur. Cette vision de la dimension psycho-dynamique de la motivation, expliquant de quelles façons l'enseignant est éveillé pendant qu'un autre ne l'est pas, demande du temps et une implication forte du directeur à vouloir l'implanter.

La démarche entreprise dans cette recherche mène à certaines implications qu'il semble possible de classifier selon trois types : théorique, pratique et de recherche. Ces implications sont exposées dans la prochaine partie.

5.2 LES IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

La première implication de cette recherche sera celle liée à la théorie. Suivront les implications au plan pratique et au plan de la recherche.

5.2.1 Au plan de la théorie

La majorité des recherches réalisées jusqu'à maintenant dans le monde des enseignants au secondaire l'ont été à partir d'une seule théorie de motivation. Plusieurs de celles-ci ont tenté d'expliquer les comportements des enseignants

en se basant sur une théorie particulière, d'autres ont suggéré que les comportements visés pouvaient être influencés par un raffinement d'une théorie (est-ce que la fixation des objectifs doit se faire avec la participation de l'enseignant ou doit-il lui être formellement spécifié?). Il n'existait pas dans la revue de littérature une intégration de différentes théories dans un modèle synergique pouvant expliquer quand et comment une théorie combinée à une autre pouvait répondre aux multiples motivations des enseignants au secondaire.

La particularité de cette recherche a permis, pour la première fois, de mettre en relation dans un modèle cohésif les trois dimensions de la motivation au travail : les préoccupations profondes, les conditions situationnelles et le processus d'interprétation. Dans un deuxième temps, cette recherche a présenté les six composantes de la motivation et les a intégrées dans une synergie où chacune de celles-ci a un rôle fondamental à jouer. L'élaboration du modèle intégré composé de plusieurs théories de motivation repose sur chacune de ces composantes influencée par une ou des variables présentées dans la revue de littérature par des auteurs ayant acquis une notoriété certaine. S'ajoutent les principes de base énoncés et relevés dans de nombreuses recherches. Ces principes font le consensus des auteurs ayant travaillé sur ce sujet.

Cette recherche revêt, tout compte fait, un intérêt au niveau théorique en ce qu'elle permet au directeur d'école d'avoir une nouvelle approche gestionnelle permettant d'influencer les comportements de ses enseignants vers les objectifs du projet éducatif de son école. Le modèle intégré de la motivation des enseignants est composé de plusieurs théories et programmes de motivation où chacune des composantes et des variables jouent un rôle clé et où la redondance de leurs effets est inexistante.

5.2.2 Au plan pratique

Cette recherche donne au directeur plusieurs outils pour influencer les comportements orientés de ses enseignants vers un objectif de performance. Le modèle intégré de la motivation favorise la réciprocité des valeurs et des besoins

des enseignants et de l'organisation par la théorie des valeurs de Maccoby. De plus, la gestion du technoservice favorise la participation efficace de chacun et la dignité des enseignants si souvent abaissée par la bureaucratie déshumanisante du monde scolaire.

Ce modèle intégré de la motivation favorise dans son processus la mise en synergie des valeurs de l'employé et de l'organisation et, par le fait même, la mission de l'école et son projet éducatif. Il synergise également la fixation d'objectifs de l'enseignant et de l'école et il propose des moyens pour y arriver :

- le directeur peut savoir ce que fait son enseignant, comment il performe et les attentes le caractérisant;
- le directeur peut identifier les récompenses qui ont de la valeur pour chacun de ses enseignants;
- une supervision (aide) efficace de l'enseignant dans un climat de confiance avec son employeur;
- un feed-back essentiel et ponctuel sur ses objectifs de performance;
- une nouvelle relation entre les préoccupations profondes des enseignants (valeurs) et la satisfaction créée, entre autres, par des récompenses extrinsèques et intrinsèques équitables et ayant de la valeur pour chaque caractère type de Maccoby;
- le modèle permet de mettre en évidence les caractéristiques situationnelles favorisant ou inhibant la performance des enseignants;
- le directeur peut connaître les attitudes des enseignants et les relations entre ceux-ci et chacun des autres (élèves, parents, pairs et direction).

La gestion du technoservice soutenant le modèle intégré de la motivation donne au directeur la possibilité de gérer la motivation des nouveaux caractères types identifiés par Maccoby : les personnalistes. Ce modèle favorise donc l'efficacité des actions quotidiennes du directeur, lui permet une influence sur chacun de

ses enseignants à moyen terme et lui aide à partager sa vision à long terme du projet éducatif et de sa mission par les valeurs profondes le dynamisant.

5.2.3 Au plan de la recherche

Les recherches théoriques semblent nombreuses. La théorie des valeurs de Maccoby (1990) est une nouvelle approche de la motivation au travail. Le technoservice, gestion apparaissant à l'opposé de la bureaucratie dont semble souffrir plusieurs enseignants, demande à être exploité avec conviction. Il semble que s'il existe un lien de congruence entre les valeurs du directeur et l'objectif consistant à implanter cette nouvelle approche gestionnelle, l'objectif de performance pourrait apporter une satisfaction intrinsèque élevée tant au directeur qu'à ses enseignants.

La satisfaction de chaque caractère type semble provenir de récompenses différentes. Il serait bon d'investiguer le type de récompenses à apporter à chaque caractère type pour susciter chez l'enseignant une motivation accrue. Une valence élevée provoque, comme la théorie des attentes le propose, une augmentation de l'effort au travail.

La formation est un moyen important pris par la gestion des ressources humaines pour améliorer la productivité. Le modèle intégré de la motivation des enseignants propose dans son processus deux variables identifiées à la formation. Est-ce que le type de formation dont dispose les enseignants dans le contexte scolaire actuel répond adéquatement à leurs besoins? Est-ce qu'il se fait de la formation parce qu'il faut en faire? Il est très important que les besoins de l'enseignant soient focalisés sur l'aspect particulier de la formation à recevoir pour que celui-ci donne de bons résultats.

Maccoby (1990) suggère, dans sa théorie des valeurs, que les gestionnaires les mieux préparés à notre temps sont les innovateurs. Le monde de l'éducation et en particulier celui des enseignants travaillant au secondaire a-t-il besoin du même type de directeur? Le système scolaire n'apparaît pas comme étant celui axé sur l'innovation et il semble plutôt conservateur dans son approche

gestionnelle; l'innovateur, comme le propose Maccoby, peut-il prendre la gouverne d'une école? Est-ce que les directeurs présentement en poste sont du même caractère type? Ont-ils les mêmes valeurs de base appuyant leurs relations ou leurs décisions?

Le modèle intégré faisant la promotion de la motivation des enseignants au secondaire apporte plusieurs avenues possibles au concept complexe de la motivation au travail et aux éventuelles recherches empiriques. En effet, quels sont les caractères types les plus rencontrés chez les enseignants du secondaire? De quelles façons le lien valeurs objectifs peut être vécu chez les enseignants? Quels sont les objectifs particuliers pouvant être fixés dans le monde des enseignants au secondaire pour chacun des caractères types? Quelles sont les influences des caractéristiques externes de l'environnement et leur incidence sur les valeurs des enseignants? Quelle importance peut-on attribuer au feed-back intermittent et fréquent dans la poursuite des objectifs des enseignants au secondaire? Est-ce qu'il peut y avoir une relation importante entre les valeurs de l'enseignant et son niveau de satisfaction?

Le modèle intégré de la motivation des enseignants apporte une nouvelle façon de voir les choses. La gestion du technoservice en est une de partage de pouvoir, le pouvoir lui-même est d'un genre différent de celui rencontré habituellement, est-ce que ce genre de gestion est utopique ou peut-elle être mise de l'avant par les commissions scolaires, les conseils d'administration et les directions d'écoles? Comment réagirait le syndicat dans cette nouvelle approche? Le modèle intégré de la motivation demande une gestion différente de la bureaucratie dont souffre les enseignants et qui semble se retrouver dans plusieurs commissions scolaires et écoles secondaires.

Le modèle intégré de la motivation des enseignants au secondaire regroupe fondamentalement plusieurs théories et programmes de motivation. La théorie des valeurs de Maccoby (1990), la théorie des attentes de Vroom (1964) et ses dérivés (Porter et Lawler, 1968; Rojot et Bergman, 1989), la théorie de la fixation des objectifs de Locke (1991) et celles lui étant fortement liées (le management par objectifs de Tosi et al., 1986; le cycle de la haute performance de Locke et Latham, 1990a), les programmes de motivation de Klein (1989), de Katzell et

Thompson (1990) sont fortement intégrées dans le modèle. Le modèle regroupe d'une façon moins importante la théorie des deux facteurs de Herzberg (1966), de l'équité de Adams (1964) et fait appel aux principales composantes de la théorie de Hackman et Oldham (1981) sur les caractéristiques reliées à un travail motivant. D'autres théories peuvent probablement venir s'ajouter et s'intégrer aux principales composantes et apporter leur contribution non redondante, mais plutôt synergique au modèle élaboré. Une investigation théorique apporterait certainement sa contribution à ce qui semble regrouper pour le moment les grandes composantes et variables retrouvées dans la littérature et pouvant s'intégrer dans une synergie nécessaire à son efficacité et à son objectif de promouvoir la motivation des enseignants au secondaire.

Le modèle théorique et intégré de la motivation des enseignants demande à être mis en pratique par les directeurs d'écoles secondaires. Son apport au monde de la gestion des ressources humaines et en particulier de la motivation des enseignants peut être fort intéressant.

Le modèle intégré de la motivation suggère donc que si le directeur croit à ce nouveau processus, s'il travaille fort à l'implanter dans son école et si les enseignants le vivent dans leur enseignement, la qualité de la composante enseignement-apprentissage au secondaire a de fortes chances de s'améliorer. Comme le soulignent si bien Locke et Latham (1991), plus les attentes et les objectifs suscitent le défi et plus les valeurs éducatives sont mises à contribution, meilleurs sont les résultats et les performances des élèves dans un tel système, et meilleure est la contribution des enseignants au monde de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beauchamp, J.Y. (1990). La gestion motivationnelle. Montréal : Les Éditions Québecor.

Bergeron J.L. et al. (1979). Les aspects humains de l'organisation. Chicoutimi : Gaétan Morin, Éditeur.

Bergeron, Pierre G. (1983). La gestion moderne. Chicoutimi : Gaétan Morin, Éditeur.

Bergman, A. et Rojot, J. (1989). Comportement et organisation. Paris : Vuibert.

Brophy, J. (1991). I Know I Can Do This, But Where's My Motivation? American Journal of Community Psychology, Vol. 19, N0. 3, 371-377.

Carroll, S. et Tosi H. (1973). Management by objectives. Applications and Research, New York, N.Y. : Macmillan Publishing Co. Inc.

Carroll, S., Rizzo J. et Tosi H. (1986). Managing Organisational Behavior. Mashfield, Mass. : Pitman Publishing Inc.

Carroll, S., Rizzo J. et Tosi H. (1990). Managing Organisational Behavior. New York : Harper & Row, Publishers.

Champagne P. et McAfee B. (1989). Motivating strategies for Performance and Productivity. New York : Quorum Books.

Chen, Huéi-Chiu (1984). Job factors associated with teachers' motivation to work. Thèse de doctorat, Université d'Illinois, Urbana-Champaign, Illinois.

Conn, S. (1988). Getting Teachers Motivated. Career Training. Vol. 5, No 2, 22-23.

Daft, R.L. (1991). Management. Orlando : The Dryden Press.

Decker, J.-F. (1988). Être motivé et réussir. France : Les Éditions d'Organisation, Artigues-prés-Bordeaux.

Dictionnaire de la langue française. (1980). Encyclopédie et Noms Propres, Hachette-Édition 1989, Spadem-ADAGP Paris.

Dossett, D.L. et Luce, H.E. (1984). Goal Setting and Expectancy Theory Predictions of Effort and Performance. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (92nd, Toronto, Ontario, Canada, August 24-28, 1984).

Dupuis, P. et al. (1985). Faculté des sciences de l'éducation. Centre de recherche en administration des organismes d'éducation. 4e trimestre, 1985.

Engelking, J.L. (1986). Teacher Job Satisfaction and Dissatisfaction. ERS Spectrum, Vol 4, No 1, 33-38.

Erlandson, D. A. et Pastor, M.C. (1982). A study of Higher Need Strength and Job Satisfaction in Secondary Public School teachers. Journal of Educational Administration, Vol 20 No 2, 172-183

Foxman, L.D. et Polksky, W.L. (1990). Communication motivates employees. Career Counselor, March, 23-24.

Griffin, R.W. et Moorhead, G. (1992). Organizational Behavior. Boston : Houghton Mifflin Company.

Hartman, S.J. et Villere, M.F. (1990). The Key to Motivation is in the Process : An Examination of Practical Implications of Expectancy Theory. UPFRONT, i-iii.

Herzberg, F., Mausner, B. et Snyderman, B.B. (1959). The motivation to work. New York : Wiley.

Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. Cleveland, Oh : World Pub. Company.

Herzberg, F. (1968a). One More Time : How Do You Motivate Employees? Harvard Business Review, Janvier/Février, 1968.

Herzberg, F. (1968b). Une fois de plus : Comment motiver vos employés? (P. Ménez, trad.). Boston : Harvard Business Review. (Ouvrage original paru en 1968)

Hobbs, C.R. (1988). Organisez votre temps. Maîtrisez votre vie (Annie Hamel, trad.). Paris : First, Inc. (Ouvrage original paru en 1987)

Ilgen, D.R. et Naylor, J.C. (1984). Goal Setting : A theoretical Analysis of a Motivational Technology. Research in Organizational Behavior, Vol. 6, 95-140.

Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers : What motivates, What matters. Educational Administration Quarterly, Vol. 22, No 3, 54-79.

Kanfer, R. (1990). Motivation Theory and Industrial and Organizational Psychology. In D.Dunnette et L. M. Hough (Ed.), Handbook of Industrial & Organizational Psychology (pp. 75-170). Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press, Inc.

Katzell, R.A. et Thompson, D.E. (1990). An integrative Model of Work Attitudes, Motivation, and Performance. Human Performance, 3 (2), 63-85.

Khillah, K. (1986). Motivation of secondary school teachers in the Lake Union conference of seventh-day adventists based on Herzberg's dual-factor theory of job. Thèse de doctorat, Andrews University, Ann Arbor, Michigan.

Klein, H.J. (1989). An Integrated Control Theory Model of Work Motivation. Academy of Management Review, Vol. 14, No. 2, 150-172.

Knoop, R. (1987, June). Causes of job Disatisfaction among Teachers. Communication présentée au Annuel Meeting of the Canadian Society for Studies in Education, Hamilton, Ontario.

Kreitner, R. (1992). Management. Boston : Houghton Mifflin Company.

Kreitner, R. et Kinicki, A. (1989). Organisational Behavior. Boston : BPI IRWIN.

Kreis, K. et Milstein, M. (1985). Satisfying Teacher's Needs, It's time to get out of the Hierarchical Needs Satisfaction Trap. The Clearing House, vol 59, October, 75-77

Laurin, P. (1991). Notes de cours de "Séminaire sur le comportement organisationnel", session de cours Hiver 1991, UQTR, Trois-Rivières, Québec.

Latham, G.P. et Locke, E.A. (1990). A Theory of Goal Setting & Task Performance. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.

Latham, G.P. et Locke, E.A. (1984). Goal Setting- A Motivational Technique that Works. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall.

Latham, G.P. et Locke, E.A. (1990a). Work Motivation and Satisfaction : Light at the end of the Tunnel. Psychological Science, Vol. 1, No. 4, July, 240-245.

Luthans, F. (1989). Organizational Behavior. U.S.A. : McGraw-Hill.

Maccoby, M. (1990). Travailler. Pourquoi? (J. Fontaine, trad.). Paris : InterÉditions. (Ouvrage original paru en 1988)

Maccoby, M. (1991). Closing the Motivation Gap. Research Technology Management, January, 50-51.

Maccoby, M. (1991). L'évolution du profil des cadres. Dialogue, 4-1991, 8-12.

Maslow, A.H. (1987). Motivation and Personnality. New York : Harper & Row, Publishers, Inc.

Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New Directions for Theory, Research, and Practice. Academy of Management Review, January, 80-88.

Mills, H. (1987). Motivating your Staff to Excellence : Some Considerations. NASSP Bulletin, vol 71, No 503, 37-40

Neher, A. (1991). Maslow's theory of Motivation – a critique. Journal of Humanistic Psychology, Vol.31, No3, 89-112

Newsom, W.B. (1990). Motivate, Now! Personnel Journal, February, Vol. 69, No. 2, 51-55.

Parker, D.R. et Partridge, R. (1991, Novembre). Expectancy, Teacher Motivation, and Exemplary Schools. Communication présentée at The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Lexington, KY.

Porter, L.W. et Steers, R.M. (éd.) (1991). Motivation and Work Behavior. U.S.A. : McGraw-Hill.

Pritchard, R. D. et al. (1987). Feedback, Goal Setting, and Incentives Effects on Organisational Productivity. Interim Technical Paper, June 87.

Rondeau, A. (1987). La motivation au travail : où en sommes-nous? Rapport de recherche, École des Hautes Études Commerciales de Montréal, Montréal, Québec.

Schermerhorn, J.R., Templer, A.J., Cattaneo, R.J., Hunt, J.G. et Osborn, R.N. (1992). Managing Organizational Behaviour. Toronto, Canada, John Wiley & Sons Canada Limited.

Selove, R. (1984). Relationships among Teacher's Expectations and School Organizational Variables. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (Toronto, Ontario, Canada, August 24-28, 1984).

Thill, E. (1991). Autonomie ou Contrôle dans les Organisations. Une analyse intégrative de théories de la motivation. Le Travail Humain, tome 54, No 2, 129-149.

Turner, C. (1985). Motivation Theory and Motivation System. The Gulf between Theory and Practice. Coombe Lodge Working Paper, Information Bank Number 1937.

UQTR (éd) (1989). Directives régissant les travaux de recherche Maîtrise en Éducation. Trois-Rivières.

Quinn, T.G. (1978). Providing Leadership for Teacher Motivation. The Practitioner, Vol. V, No 2. NASSP

Vroom, H.V. (1964). Work and Motivation. New York, John Wiley & Sons, Inc.

Wright, Ruth. (1984). The Utilization of Incentives to Motivate Teacher Involvement in Professional Growth Related Activities. Paper presented at the combined Annual Meetings of the Canadian Society for the Study of Education and the Canadian Association for the Study of Educational Administration (Guelph, Ontario, Canada, June 1984).

Wright, Ruth. (1985). Motivating teacher involvement in professional growth activities. The Canadian Administrator, Vol. XXIV, No. 5, 1-6.