Document generated on 08/12/2025 5:35 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche à leur motivation

Clermont Barnabé

Volume 17, Number 1, 1991

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900689ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900689ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Barnabé, C. (1991). La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche à leur motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, *17*(1), 113–128. https://doi.org/10.7202/900689ar

Article abstract

Basing this work on the theory of job characteristics, this research is a study of the reactions of male and female teachers to certain attributes of their job. Analysis of the data from a questionnaire given to 247 teachers in elementary and secondary schools in four school boards shows that, in general, teachers are somewhat more motivated by the content of their work than by the context.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1991

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVII, no 1, 1991, p. 113-129.

La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche: une approche à leur motivation

Clermont Barnabé
Professeur
Université McGill

Résumé – Se basant sur la théorie des caractéristiques des emplois, cette recherche étudie les réactions des enseignants et des enseignantes à certains attributs de leur tâche. L'analyse des données recueillies par voie de questionnaire auprès de 247 enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire de quatre commissions scolaires permet d'observer qu'en général ces derniers sont légèrement plus motivés par le contenu de leur travail que par son contexte.

Motiver les gens, nous dit le dictionnaire, c'est les déterminer à agir d'une certaine manière. On y parvient en leur donnant un motif d'accomplir ce qui leur est demandé. Dans le domaine des sciences de la gestion, les premières notions de motivation remontent à la méthode de la récompense et de la punition, connue sous le nom de principe de «la carotte et du bâton», qui nous fut suggérée par l'école de la gestion scientifique. Cette méthode fut longtemps utilisée et l'est encore en certains milieux. Il est clair qu'aujourd'hui ce qui motive un employé est beaucoup plus que la carotte du salaire et de l'avancement, et le bâton de la discipline et de l'insécurité.

L'école des relations humaines des années 30 proposa de mettre l'accent sur l'aspect social du travail afin de motiver les gens. On recommandait que l'administration rende les gens utiles et importants au travail et qu'elle facilite la satisfaction de leurs besoins sociaux. Toutefois, l'objectif de l'administration demeura le même qu'auparavant, c'est-à-dire s'assurer de la soumission de l'employé à l'autorité hiérarchique. Enfin, les suppositions de l'école des relations humaines furent remises en question au cours des années 70. Ces suppositions apparaissent comme des énoncés trop simplifiés et incomplets du comportement humain au travail (Steers et Porter, 1975, p. 19).

L'école des ressources humaines qui a remplacé récemment les écoles de pensée précédentes considère que les gens sont motivés par une série complexe de facteurs liés entre eux, tels que l'argent, le besoin d'affiliation, le sentiment d'un travail valorisant, etc. Cette nouvelle école de pensée suppose que les employés recherchent souvent dans leur travail des buts différents et qu'ils possèdent une grande diversité de talents à offrir. En vertu de cette conception, on

considère que les employés constituent un vaste réservoir de talents potentiels et que la responsabilité de l'administration consiste à trouver la meilleure façon de drainer de telles ressources.

Il est intéressant de noter, malgré tout, que plus de trente ans d'enseignement et de pratiques de gestion du personnel ont abouti à de coûteux programmes de toutes sortes et nous en sommes toujours à nous poser la même question: Comment motiver les employés? Plus que cela, après plusieurs années d'expérience à tenter de motiver les employés, il n'existe encore que très peu d'évidence tangible que ces derniers sont plus motivés maintenant qu'ils ne l'étaient auparavant (Giblin, 1976, p. 68). On pourrait même répéter la boutade exagérée, mais encore valable de Drucker: «Nous ne savons rien de la motivation. Tout ce que nous pouvons faire c'est d'écrire des livres sur le sujet».

Le monde de l'éducation ne fait pas exception à toutes les remarques précédentes. En premier lieu, l'amélioration de la motivation des enseignants, en particulier, demeure une préoccupation permanente des gestionnaires de l'éducation. En second lieu, les études sur la motivation des enseignants ne pullulent pas (Miskel et Ogawa, 1988, p. 279). On en retrouve beaucoup plus sur leur satisfaction (Miskel et Ogawa, 1988, p. 286), alors que l'on sait parfaitement bien que ce n'est pas la satisfaction qui aiguillonne un enseignant à agir, mais bien plutôt le désir d'accomplir une tâche. Il devient donc important de connaître davantage ce qui motive les enseignants plutôt que ce qui peut les satisfaire au travail. L'objectif de la présente étude consistait à connaître les réactions des enseignants à certains attributs de leur tâche afin de pouvoir éventuellement comprendre leur motivation au travail.

Les bases théoriques de l'étude

Au point de départ, logiquement, il nous faut établir ce que l'on entend par motivation. Ce concept n'est pas aussi facile à définir que l'on pense. D'ailleurs, récemment, Martin (1987) a montré toutes les confusions sémantiques, théoriques et pratiques du concept de la motivation au travail. Selon lui, le chercheur demeure perplexe devant «ce concept polysémique, à théorisation incertaine et à usage multiple« (p. 374). Nous avons nous-même souligné ailleurs certaines de ces confusions (Barnabé, 1987). Mais puisqu'il faut une définition, celle de Hoy et Miskel (1987) sera retenue pour cette étude. Pour eux, la motivation est un ensemble de forces, de pulsions, de besoins, d'états de tension ou d'autres mécanismes qui déclenchent et maintiennent une activité volontaire en vue d'atteindre la réalisation de buts personnels (p. 176).

S'il fallait construire une théorie de la motivation au travail qui soit propre à l'emploi d'enseignant, il faudrait tenir compte de deux séries de facteurs. D'une part, la motivation de l'enseignant dépend des facteurs spécifiques à ses besoins personnels. D'autre part, sa motivation dépend des facteurs spécifiques à son emploi d'enseignant. Les premiers facteurs rejoignent les trois premiers niveaux de besoins de Maslow (1943) et les facteurs hygiéniques de Herzberg, Mausner et Snyderman (1959). Par contre, les facteurs spécifiques à l'emploi

d'enseignant correspondraient aux derniers niveaux de besoins de Maslow et aux facteurs motivateurs de Herzberg. Il est de plus courant de parler de besoins extrinsèques pour désigner les facteurs hygiéniques et de besoins intrinsèques pour identifier les facteurs motivateurs. La distinction entre ces deux sortes de besoins ou de facteurs sert à différencier les récompenses qui sont sous le contrôle direct d'un individu de celles qui ne le sont pas. Malgré l'imprécision qui existe entre ce qui constitue des récompenses intrinsèques et extrinsèques, il semble que le monde de l'éducation trouve la distinction entre ces deux ordres de récompenses utile lorsqu'il s'agit de parler de motivation. Ainsi, Lortie (1975, p. 101) a fait la distinction entre les récompenses extrinsèques et les récompenses intrinsèques ou «psychiques» tandis que Sieber (1981, p. 119) parlait de facteurs de rendement et de facteurs matériels.

Plusieurs recherches en éducation, surtout sur la satisfaction des enseignants, ont bien montré l'effet positif des facteurs intrinsèques plutôt que celui des facteurs extrinsèques. Ainsi, par exemple, Sergiovanni (1967) a établi que les facteurs intrinsèques au travail étaient une source de satisfaction des enseignants. Spuck (1974), pour sa part, a trouvé que les récompenses intrinsèques étaient reliées au rendement au travail des enseignants, à une réduction de leur absentéisme et à l'efficacité de leur comportement en classe. Enfin, Toupin, Lessard, Cormier et Valois (1982) ont montré que les enseignants du Québec, d'une façon générale, sont «plutôt» ou «assez» satisfaits à l'égard de certaines dimensions intrinsèques de leur travail.

Herzberg et ses collègues (1959) ont bien mis en évidence le fait que la motivation d'un employé se situe au niveau de la motivation intrinsèque attribuable au travail lui-même. C'est donc le contenu du travail d'un employé qui est susceptible de déclencher et de maintenir sa motivation. Par ailleurs, on sait que des employés peuvent être motivés également, ou même davantage, par des facteurs extrinsèques. Dans ce cas, c'est le contexte du travail plutôt que son contenu qui aura le plus de chance de motiver un employé. Pour la présente étude, cette distinction de Herzberg *et al.* (1959) entre les facteurs liés au contenu du travail et les facteurs liés au contexte du travail sera retenue.

Puisqu'il semble maintenant généralement accepté que la théorie de Herzberg présente certains problèmes méthodologiques (Paquin, 1986, p. 30), la théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1980) fut utilisée pour cette étude. Cette théorie dérive de celle de Herzberg et elle s'appuie sur des travaux antérieurs de Turner et Lawrence (1965) et de Hackman et Lawler (1971). Ces deux groupes d'auteurs semblent être parmi les premiers qui se soient intéressés aux attributs des tâches. Turner et Lawrence désiraient démontrer qu'un ensemble d'attributs des tâches pouvait influencer les réponses affectives des employés. Ils identifièrent dix attributs qui leur semblaient associés à la motivation intrinsèque du travail, dont la variété, l'autonomie, l'interaction sociale requise et l'interaction optionnelle permise par le travail, les connaissances et les habiletés requises et, finalement, la responsabilité. Ils mesurèrent ces attributs à l'aide de leur «Requisite Task Attributes Scale». Quant à Hackman et Law-

ler, leur étude sur les réactions des employés aux attributs de leur tâche révéla, qu'en général, plus la variété, l'autonomie, l'identification à la tâche et le feedback sont élevés, plus les employés sont motivés et satisfaits au travail.

C'est sur la base de ces travaux que Hackman, Oldham, Janson et Purdy (1975) développèrent leur théorie des caractéristiques des emplois qu'ils explicitèrent davantage dans leur récent volume (Hackman et Oldham, 1980). Cette théorie des caractéristiques des emplois propose que ces derniers doivent posséder certaines caractéristiques qui soient de nature à créer les conditions qui susciteront une plus grande motivation, une plus grande satisfaction, et par là, un rendement plus élevé. La figure 1 montre bien les trois volets de base qui la composent. Partant des résultats que l'on désire normalement obtenir au travail de la part des employés, les auteurs de la théorie ont identifié trois états psychologiques qui doivent animer une personne et dont dépend la motivation au travail. Puisque ces trois états psychologiques sont vécus intérieurement par les employés, ils ne sont donc pas directement manipulables. Ils sont cependant reliés à des caractéristiques des emplois qui, elles, peuvent être manipulées. Les auteurs de la théorie ont retenu cinq caractéristiques des emplois qui leur furent suggérées par les travaux antérieurs. Ces caractéristiques correspondent à chacun des trois états psychologiques. Enfin, les relations entre les caractéristiques des emplois, les états psychologiques et les résultats désirés sont modérés par les trois modérateurs présentés dans le modèle.

Les aspects méthodologiques

Les données de cette étude proviennent de 247 enseignants de quatre commissions scolaires différentes et qui ont bien voulu remplir volontairement l'instrument utilisé. Il s'agit donc d'un échantillon volontaire restreignant ainsi la généralisation des résultats. Puisque la théorie des caractéristiques des emplois n'a pas encore fait l'objet d'une vérification scientifique dans le domaine de l'éducation (Miskel, 1982, p. 79), nous n'avons pas cru bon pour le moment de procéder à un échantillon au hasard. En ce sens, il s'agit d'une étude strictement exploratoire. Trois des commissions scolaires furent choisies à cause de leur facilité d'accès pour le cherheur et à cause de leur ouverture à la recherche. Dans le dernier cas, il s'agit d'enseignants d'une même commission scolaire oeuvrant dans des écoles dont les directeurs suivaient un cours universitaire.

En dépit du fait que l'échantillon de cette étude ait été volontaire, les répondants semblent, à première vue, correspondre aux données démographiques générales des enseignants du Québec. Nos répondants se répartissent comme suit: 71,1 % sont des femmes, 66 % ont entre 40 et 59 ans et 69,2 % ont plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement. Selon les statistiques 1983-84 du ministère de l'Éducation, 63,9 % des enseignants sont des femmes, 44,5 % ont entre 40 et 59 ans et 63,8 % ont plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement.

Le *Job Diagnostic Survey* (JDS) développé par les auteurs de la théorie des caractéristiques des emplois fut utilisé. Cet instrument permet de mesurer les caractéristiques objectives d'un emploi, les réactions personnelles des répondants

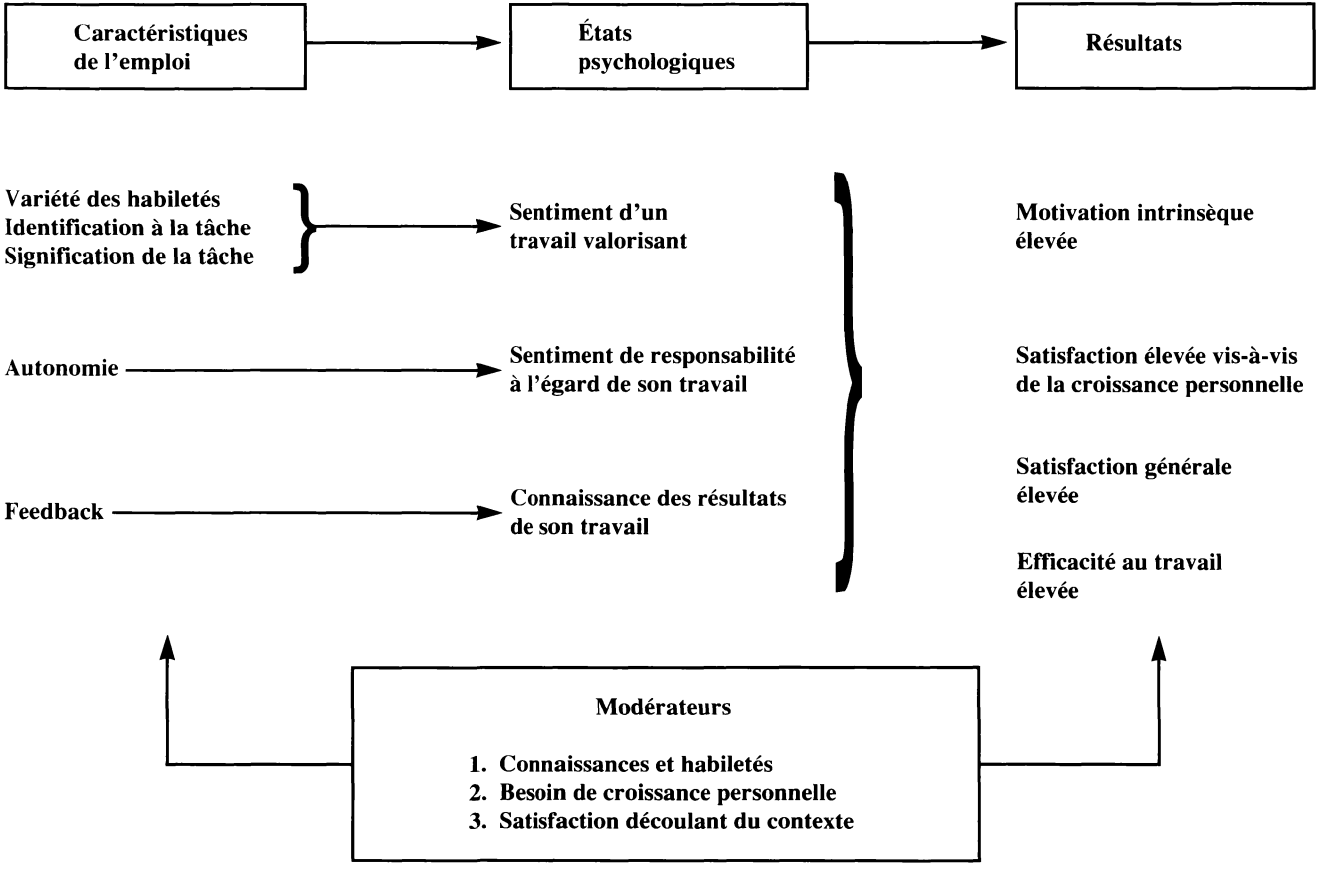

Figure 1. Le modèle relatif aux caractéristiques des emplois (Hackman et Oldham, 1980).

face à celles-ci et jusqu'à quel point ils sont disposés à répondre positivement à un emploi enrichi (Turcotte, 1982, p. 26). La majorité des items du questionnaire demandent au répondant d'indiquer ses réactions sur une échelle allant de 1 (la plus faible) à 7 (la plus forte). En tout, l'instrument mesure 21 dimensions d'un emploi. La version française validée par Rancourt (1983) fut utilisée. Les coefficients de consistance interne de chacune des échelles variaient alors de 0,56 à 0,92.

La validité de l'instrument fut vérifiée auprès de 658 employés qui occupaient 62 emplois différents dans sept organisations différentes (Hackman et Oldham, 1975). Les coefficients de consistance interne des sous-échelles, tels que rapportés par les auteurs, s'échelonnent de 0,56 à 0,88. Les auteurs qui, depuis, ont tenté de vérifier la consistance interne des sous-échelles de l'instrument rapportent des coefficients qui s'échelonnent, en moyenne, de 0,59 à 0,74 (Barnabé, 1987). Les cinq caractéristiques des emplois et les trois états psychologiques présentés à la figure 1 ont servi à définir le contenu du travail. À ces huit variables, il faut ajouter une mesure de motivation intrinsèque évaluée par l'instrument utilisé. Quant au contexte du travail, il comprend six variables de satisfaction à l'égard du contexte du travail. Les 15 dimensions, ou variables, mesurées par l'instrument constituent, pour cette étude, les attributs de la tâche. Ces trois expressions seront donc employées synonymement.

La présentation des données

Les tableaux 1 et 2 présentent la moyenne et l'écart type pour chacune des dimensions du contenu et du contexte du travail pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants. Les auteurs de la théorie des caractéristiques des emplois ont établi des normes pour chacune des dimensions du JDS auprès de 6 930 employés représentant divers emplois et oeuvrant au sein de 56 organisations différentes. La norme fournie dans ces tableaux qui sert de point de comparaison est celle obtenue pour la catégorie d'emploi de professionnels (Hackman et Oldham, 1980, p. 317). L'emploi de professionnels est le seul emploi fourni par les auteurs qui nous semblait s'approcher suffisamment de celui d'enseignant pour nous servir de point de comparaison.

Le tableau 1 concernant le contenu du travail révèle que la moyenne obtenue par les répondants 1) est la plus basse que la norme dans le cas de seulement deux dimensions; 2) qu'elle est égale à celle de la norme dans le cas de trois dimensions; 3) qu'elle est la plus élevée dans le cas de quatre dimensions. Les moyennes égales à celles de la norme ou plus élevées à cette dernière obtenue par l'ensemble des enseignants portent sur les plus importantes dimensions du contenu du travail. Toutefois, les écarts entre les moyennes obtenues et celles fournies par la norme sont plutôt faibles. Elles ne varient que de -0,1 à + 0,8. La moyenne globale des neuf dimensions concernant le contenu du travail est de 5,3.

Tableau 1
Moyennes et écarts types des scores obtenus par les enseignants sur les attributs de la tâche relatifs au contenu du travail

Attributs de la tâche	N	Moyenne	Écart type	Norme	
				Moyenne	Écart type
Variété des habiletés	246	5,5	1,0	5,4	1,0
Identification à la tâche	245	5,1	1,4	5,1	1,2
Signification de la tâche	246	6,0	0,9	5,6	0,9
Autonomie	246	5,4	1,0	5,4	1,0
Feedback de l'emploi	246	5,4	1,0	5,1	1,1
Sentiment d'un travail valorisant	246	5,6	0,8	5,4	0,8
Sentiment de responsabilité à l'égard du travail	245	5,0	0,7	5,8	0,7
Connaissance des résultats du travail	246	5,0	1,1	5,0	0,9
Motivation intrinsèque	245	5,6	0,7	5,8	0,6

Le tableau 2 présente les moyennes obtenues par l'ensemble des enseignants sur les six dimensions concernant le contexte du travail. Contrairement au tableau 1, les moyennes obtenues sont toutes inférieures à celles fournies par la norme, quoique les écarts entre les deux catégories de moyennes soient relativement faibles. Elles ne s'éloignent les unes des autres que de -0,1 à -0,8. La moyenne globale des six dimensions relatives au contexte du travail est de 4,6, soit un écart de 0,7 par rapport à la moyenne globale obtenue sur les dimensions concernant le contenu du travail. Selon les tableaux 1 et 2, les enseignants seraient légèrement plus motivés par le contenu du travail que par son contexte. Il faut tenir compte ici du fait que quatre des dimensions concernant le contexte du travail sont mesurées en termes de satisfaction plutôt qu'en termes réels de motivation.

Tableau 2
Moyennes et écarts types des scores obtenus par les enseignants sur les attributs de la tâche relatifs au contexte du travail

Attributs de la tâche	N	Moyenne	Écart type	Norme	
				Moyenne	Écart type
Relations avec les autres	246	5,5	1,2	5,8	0,9
Feedback des supérieurs et des collègues	246	3,4	1,4	4,2	1,4
Satisfaction à l'égard de la sécurité au travail	246	4,7	1,7	5,0	1,2
Satisfaction à l'égard du salaire	247	4,3	1,5	4,4	1,5
Satisfaction vis-à-vis des collègues	247	5,0	1,0	5,5	0,8
Satisfaction vis-à-vis des supérieurs	246	4,7	1,3	4,9	1,3

À partir de ces résultats bruts et globaux, une analyse de variance fut entreprise en regroupant les répondants selon le sexe, l'âge, l'ordre d'enseignement et les années d'expérience dans l'enseignement. L'analyse de variance fut utilisée afin de déterminer s'il y avait des différences significatives entre les moyennes obtenues par chacun des groupes. Cette analyse nous a permis de juger des résultats de chacun des groupes par rapport à chacune des dimensions de l'emploi. Seules les dimensions pour lesquelles nous avons trouvé des différences significatives sont présentées aux tableaux suivants.

Les résultats présentés au tableau 3 montrent que seulement trois des neuf dimensions concernant le contenu du travail fournissent des différences significatives entre les moyennes obtenues par les enseignants et les enseignantes sur ces trois dimensions. D'autre part, sur ces trois dimensions, les enseignantes obtiennent des moyennes, significativement plus élevées que les enseignants. Les enseignantes seraient donc plus motivées que les enseignants par la variété des habiletés, le feedback de l'emploi lui-même et par le sentiment d'accomplir un travail valorisant. Par contre, les enseignants et les enseignantes réagissent de la même façon en ce qui regarde le contexte du travail, puisque les moyennes obtenues par les deux groupes ne présentent aucune différence.

Tableau 3
Analyse de la variance des moyennes obtenues par les enseignants sur les attributs de la tâche, selon le sexe

Attributs de la tâche	Masculin			Féminin		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
Variété des habiletés	69	5,3	1,1	171	5,6	1,0
			$p < 0,05$			
Feedback de l'emploi	69	4,6	1,2	171	5,1	1,1
			$p < 0,01$			
Sentiment d'un travail valorisant	69	5,4	0,9	171	5,7	0,8
			$p < 0,05$			

Le tableau 4 fait état des résultats obtenus lorsque les répondants furent regroupés selon leur âge. Seulement trois des six dimensions relatives au contexte du travail ont produit des différences significatives alors que les dimensions concernant le contenu du travail n'en ont procuré aucune. Les enseignantes qui ont plus de 50 ans sont plus satisfaites à l'égard du contexte de leur travail que les enseignants qui ont entre 30 et 49 ans. Par contre, quoique les plus jeunes enseignants obtiennent des moyennes plus faibles que tous les autres groupes d'âge sur les trois dimensions concernant le contexte du travail, la moyenne qu'ils obtiennent à la satisfaction à l'égard de la sécurité au travail est la seule qui soit significative en comparaison des moyennes obtenues par les enseignants de plus de 50 ans.

En ce qui regarde les réactions des enseignants à l'égard des trois dimensions relatives au contexte du travail présentées au tableau 4, on pourrait presque conclure que les répondants forment deux groupes: les enseignants qui ont moins de 50 ans et ceux qui ont plus de 50 ans. En effet, les moyennes atteintes par les enseignants qui ont moins de 50 ans sont toutes significatives, en exceptant les plus jeunes, en comparaison des moyennes révélées par leurs collègues qui ont plus de 50 ans.

Dans la mesure où les plus de 50 ans valorisent ces trois dimensions concernant le contexte de leur travail, ils sont également susceptibles d'être motivés par chacune d'elles. Par ailleurs, il n'est pas surprenant de constater que les plus jeunes soient insatisfaits à l'égard de la sécurité au travail puisqu'ils peuvent être les premiers à être victimes de la décroissance des effectifs scolaires.

Tableau 4
Analyse de variance des moyennes obtenues sur les attributs de la tâche relatifs au contexte du travail par les enseignants selon les groupes d'âge

Attributs de la tâche	20 - 29			30 - 39			40 - 49			50 - 59			60 et plus		
	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.
Satisfaction à l'égard de la sécurité au travail	8	3,8	1,3	72	4,5	1,8	111	4,7	1,6	47	5,3	1,3	2	7,0	0,0
		p < 0,05 (20 - 29 / 50 - 59)													
		p < 0,05 (20 - 29 / 60 et plus)													
					p < 0,05 (30 - 39 / 50 - 59)										
								p < 0,05 (40 - 49 / 50 - 59)							
Satisfaction à l'égard du salaire	8	3,8	1,7	72	4,1	1,6	112	4,1	1,5	47	4,9	1,2	2	4,5	0,7
					p < 0,01 (30 - 39 / 50 - 59)										
					p < 0,05 (30 - 39 / 60 et plus)										
								p < 0,05 (40 - 49 / 60 et plus)							
								p < 0,01 (40 - 49 / 50 - 59)							
Satisfaction vis-à-vis des collègues	8	5,0	1,2	72	4,9	1,0	112	4,9	1,0	47	5,3	0,8	2	6,5	0,7
					p < 0,05 (30 - 39 / 50 - 59)										
					p < 0,05 (30 - 39 / 60 et plus)										
								p < 0,05 (40 - 49 / 60 et plus)							
								p < 0,05 (40 - 49 / 50 - 59)							

Les données du tableau 5 montrent que les enseignants du primaire obtiennent des moyennes significativement plus élevées que celles obtenues par les enseignants du secondaire sur toutes les dimensions relatives au contenu du travail (les trois premières) et relatives à son contexte (les quatre suivantes). Les enseignants du primaire seraient probablement plus motivés à la fois par le contenu du travail et par son contexte. Le fait que les écoles primaires soient plus petites que les écoles secondaires et que les contacts humains y soient plus chaleureux pourrait expliquer les moyennes plus élevées atteintes par les enseignants du primaire sur les dimensions relatives au contenu du travail.

Tableau 5

Analyse de variance des moyennes obtenues par les enseignants sur les attributs de la tâche selon les ordres d'enseignement

Attributs de la tâche	Primaire			Secondaire		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
Signification de la tâche	175	6,1	0,9	68	5,8	1,0
			$p < 0,05$			
Sentiment d'un travail valorisant	176	5,8	0,7	67	5,2	1,0
			$p < 0,001$			
Sentiment de responsabilité à l'égard du travail	175	5,0	0,7	67	4,8	0,8
			$p < 0,05$			
Feedback des supérieurs et des collègues	175	3,6	1,4	68	2,8	1,4
			$p < 0,001$			
Satisfaction à l'égard de la sécurité au travail	175	4,9	1,6	68	4,2	1,8
			$p < 0,01$			
Satisfaction à l'égard du salaire	176	4,5	1,5	68	3,7	1,6
			$p < 0,01$			
Satisfaction vis-à-vis des supérieurs	175	4,9	1,3	68	4,3	1,4
			$p < 0,01$			

Que les enseignants du primaire aient obtenu des moyennes plus élevées que ceux du secondaire sur la satisfaction à l'égard de la sécurité au travail et du salaire n'a rien de très étonnant. Les enseignants du primaire sont en grande majorité des femmes dont plusieurs sont mariées et pour qui l'enseignement est la source d'un second revenu. En ce qui regarde une plus grande satisfaction à l'égard des supérieurs, de la part des enseignants du primaire, elle met à nouveau en relief la petite dimension des écoles primaires, puisque dans un tel cas les supérieurs sont plus près des enseignants que dans une école secondaire. En regroupant les enseignants selon leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, on obtient les résultats contenus au tableau 6. Une seule dimension concernant le contenu du travail procure des différences significatives entre les moyennes obtenues par les groupes de répondants. Ainsi, seuls les enseignants qui débutent dans l'enseignement obtiennent une moyenne significative sur cette dimension et elle l'est seulement vis-à-vis des enseignants qui ont plus de 13 ans d'expérience dans l'enseignement. Quant aux deux autres dimensions relatives au contexte du travail, les enseignants qui ont plus de 25 ans d'expérience dans l'enseignement sont les plus satisfaits à l'égard de leur sécurité au travail et de leur salaire.

Selon le tableau 6, on constate donc que les enseignants qui débutent dans l'enseignement éprouvent un plus fort sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail que les enseignants qui ont plus de 13 ans d'expérience dans l'enseignement. Comme ce sentiment est relié à l'autonomie au travail, les débutants dans l'enseignement apprécient fortement cette caractéristique de l'emploi d'enseignant. Il se peut également que ce résultat puisse s'expliquer par le fait que les débutants arrivent dans l'enseignement «tout feu, tout flamme» tandis que les enseignants qui ont plusieurs années d'expérience dans l'enseignement éprouvent peut-être un certain désillusionnement. Dans le cas de la satisfaction à l'égard de la sécurité au travail, il n'est pas étonnant que les débutants se sentent plus menacés par l'insécurité de leur emploi, car la diminution des effectifs scolaires fait peser sur eux la menace d'être mis en disponibilité. Au contraire, dans le cas de la satisfaction à l'égard du salaire, il est plutôt surprenant que les moyennes obtenues par les enseignants ayant entre un et huit ans d'expérience dans l'enseignement ne soient pas significatives en comparaison aux autres groupes d'enseignants ayant plus d'expérience qu'eux. Il se peut que les jeunes enseignants, pour diverses raisons, ne se préoccupent pas plus qu'il ne le faut de leurs revenus.

Conclusion et discussion

L'étude avait pour objectif de connaître les réactions des enseignants à certains attributs de leur tâche afin de mieux comprendre leur motivation au travail. L'étude permet d'observer, en général, que les enseignants sont légèrement plus motivés par le contenu de leur travail que par son contexte. Les données présentées aux tableaux 1 et 2 suggèrent cette conclusion générale.

Tableau 6
Analyse de variance des moyennes obtenues sur les attributs de la tâche par les enseignants selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement

Attributs de la tâche	1 - 4			5 - 8			9 - 12			13 - 16			17 - 20			21 - 24			25+		
	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.	N	Moy.	É.T.
Sentiment de responsabilité à l'égard du travail	6	5,8	0,3	10	5,3	0,4	25	5,2	0,8	33	5,0	0,7	62	4,9	0,8	34	5,0	0,7	69	4,8	0,7
Satisfaction à l'égard de la sécurité au travail	6	2,7	1,7	10	4,4	1,3	24	4,3	2,1	33	4,4	1,7	63	4,4	1,7	35	5,1	1,2	69	5,5	1,2
Satisfaction à l'égard du salaire	6	3,8	1,6	10	3,8	1,5	25	4,1	1,5	33	4,4	1,6	63	4,0	1,5	35	4,0	1,6	69	4,8	1,4

p < 0,05
p < 0,01
p < 0,05
p < 0,01
p < 0,05
p < 0,05
p < 0,05
p < 0,01
p < 0,001
p < 0,01
p < 0,01
p < 0,001
p < 0,05
p < 0,001
p < 0,01

L'analyse de variance réalisée pour cette étude conduit à d'autres observations et à d'autres conclusions. En premier lieu, les moyennes obtenues par les répondants, lorsqu'ils furent regroupés selon le sexe, l'âge, l'ordre d'enseignement et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ont présenté des écarts plus grands pour les attributs relatifs au contexte du travail que pour ceux du contenu, pour chacun des groupes. Cette constatation appuie la conclusion générale précédente selon laquelle les enseignants seraient plus motivés par le contenu du travail que par son contexte.

En second lieu, l'analyse de la variance a révélé que cinq attributs de la tâche d'enseignant relatifs au contenu du travail ont procuré des différences significatives entre les moyennes obtenues par les répondants tels que regroupés dans cette étude. Les enseignantes ont réagi positivement à la variété des habiletés et au feedback de l'emploi tandis que les enseignants du primaire ont exprimé que leur tâche était plus importante que ceux du secondaire. D'autre part, les enseignants qui débutent dans l'enseignement et ceux du primaire ont réagi positivement au sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail. Enfin, les enseignantes et les enseignants du primaire ont exprimé que leur travail était plus valorisant par rapport à l'expression des autres groupes. Puisque la théorie des caractéristiques des emplois postule que la motivation dépend des trois états psychologiques, on peut conclure que les enseignants et les enseignantes du primaire et les enseignantes, du primaire et du secondaire, sont plus motivés que tous les autres groupes d'enseignants.

En troisième lieu, cinq attributs de la tâche relatifs au contexte ont fourni des moyennes significatives entre les différents groupes de répondants. Ce sont les enseignants du primaire qui ont une satisfaction à l'égard du plus grand nombre de ces attributs suivis par les enseignants qui ont 50 ans et plus. Par contre, les enseignants qui avaient entre 1 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement, en exceptant ceux qui avaient entre 5 et 8 ans d'expérience, étaient moins satisfaits à l'égard de la sécurité au travail en comparaison avec les enseignants qui avaient 50 ans et plus. Il nous est donc permis de conclure que les enseignants du primaire sont à la fois motivés par le contenu du travail tout autant que par son contexte. D'autre part, la sécurité au travail semble bien être une pierre d'achoppement à une plus grande motivation des enseignants.

Enfin, cette étude nous amène à discuter brièvement de deux aspects: la motivation en général et celle des enseignants en particulier, puis la théorie des caractéristiques des emplois. La motivation est un processus qui incite un individu à faire un effort compte tenu de la probabilité qu'il retire de son rendement, c'est-à-dire de ce qu'il en attend (Barnabé, 1987, p. 333). Ce qu'un individu attend normalement de son rendement se manifeste sous forme de récompenses intrinsèques ou extrinsèques. La satisfaction d'un individu à l'égard de l'une ou l'autre sorte de récompenses le mène à déployer les efforts nécessaires afin de donner un rendement meilleur. De futures recherches devraient viser à établir la façon avec laquelle ces deux sortes de récompenses agissent et interagissent dans un processus de motivation.

Dans le cas de la motivation des enseignants, il est plutôt significatif que nous soyons toujours à la recherche de ce qui peut les motiver, malgré tous les avantages reçus ou conquis au cours des années et malgré tous les droits acquis dont ils jouissent. C'est que la présence de ces facteurs hygiéniques peut bien prévenir l'insatisfaction, mais elle ne peut déterminer la motivation. Plus ces facteurs augmentent, plus on peut s'attendre à ce que les enseignants aient un rendement normal, mais on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils soient motivés à faire plus que le travail normal (Kaiser, 1981, p. 37). Donc, la présence de ces facteurs hygiéniques peut probablement inciter des individus à devenir des enseignants, mais probablement pas à garder et à nourrir le feu sacré des meilleurs enseignants.

Il faut donc plus que la présence de facteurs hygiéniques pour motiver des enseignants. Les recherches suggèrent que la plupart des enseignants ont besoin de ressentir un accomplissement personnel afin de persévérer dans l'enseignement (Johnson, 1986, p. 59). Cet accomplissement de soi peut se réaliser grâce à une haute estime de soi et un vif désir de toujours être de plus en plus compétent, c'est-à-dire maîtriser son travail et croître professionnellement. Les enseignants motivés recherchent donc l'excellence, progressent professionnellement, manifestent un engagement extraordinaire à la cause des enfants, de l'enseignement et de l'éducation et, enfin, offrent un rendement supérieur. De futures recherches sur la motivation des enseignants auraient peut-être avantage à scruter jusqu'à quel point les enseignants sont motivés par leurs besoins d'ordre supérieur.

En définitive, si l'on veut motiver les enseignants, l'accent doit être davantage placé sur la motivation intrinsèque. À cette fin, les recherches suggèrent qu'une orchestration d'incitatifs organisationnels pourrait être requise afin d'encourager les enseignants à penser à leur travail de façons différentes et à s'engager à l'égard de nouveaux objectifs et de nouveaux modèles (Johnson, 1986, p. 74). Selon elle, de tels incitatifs seraient de nature à coordonner les efforts des enseignants, à leur fournir des cibles communes, à relever leurs conditions de travail et à réaffirmer leur identité professionnelle. L'un de ces incitatifs organisationnels consisterait à restructurer l'emploi de l'enseignant (Sergiovanni et Carver, 1980, p. 123) en modifiant certains attributs de sa tâche ou en encourageant la coopération et la formation de groupes autonomes ou semi-autonomes de travail.

La théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et Oldham (1980) offre un outil valable pour la restructuration des emplois. Elle est une théorie de la motivation individuelle qui convient à des emplois dont le travail est accompli par des individus qui l'accomplissent plus ou moins seuls. Cette théorie, toutefois, ne peut prétendre fournir une image parfaite et juste des caractéristiques des emplois. Quoiqu'elle ait soulevé moins de polémique que d'autres théories de la motivation, la théorie a été l'objet de plusieurs vérifications et de certaines critiques. Mais, somme toute, la théorie des caractéristiques des emplois mérite encore d'être utilisée. Récemment, Miskel et Ogawa (1988, p. 286), souhaitaient

que des études préliminaires soient entreprises afin d'en examiner la pertinence en éducation. Les données analysées dans la présente étude ne constituent qu'une première facette d'un examen plus poussé dont les résultats seront publiés dans un avenir plus ou moins éloigné (Barnabé, en préparation).

Abstract — Basing this work on the theory of job characteristics, this research is a study of the reactions of male and female teachers to certain attributes of their job. Analysis of the data from a questionnaire given to 247 teachers in elementary and secondary schools in four school boards shows that, in general, teachers are somewhat more motivated by the content of their work than by the context.

Resumen – Basandose sobre la teoria de la caracteristicas de los empleos, esta investigación estudia las reacciones de los profesores y profesoras frente a ciertos atributos de sus roles. El analisis de los datos acumulados por intermedio de un cuestionario administrado a 247 profesores y profesoras del primario y del secundario en cuatro comisiones escolares permite observar que en general estos últimos están ligeramente más motivados por el contenido de su trabajo que por el contexto.

Zusammenfassung – Gestützt auf die Theorie der Merkmale der Areitsstellen, untersucht diese Studie die Reaktionen der Lehrkrñfte auf gewisse Besonderheiten ihrer Aufgabe. Die Analyse der durch einen von 247 Volksschullehrkrñften aus vier Schulbezirken ausgefüllten Fragebogen erhaltenen Daten erlaubt die Beobachtung, dass ihre Motivation durch den Arbeitsinhalt ein wenig stñrker ist als die durch die Arbeitsbedingungen.

RÉFÉRENCES

Barnabé, C. (en préparation). La théorie des caractéristiques des emplois: une recension des écrits.

Barnabé, C. (1987). La motivation et la satisfaction du personnel en relation avec le rendement. *In* C. Barnabé et H.C. Girard (éd.), *Administration scolaire: théorie et pratique* (p. 319-339). Chicoutimi: Gaëtan Morin.

Drucker, P. (1939). *The end of economic man: the origins of totalitarism.* New York: J. Day.

Giblin, E. J. (1976). Motivating Employees: A closer look. *Personnel, 55,* 68,71,84.

Hackman, J. R. et Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology, 55,* 259-265.

Hackman, J. R. et Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology, 60,* 159-175.

Hackman, J. R. et Oldham, G. R. (1980). *Work redesign.* Reading MA: Addison-Wesley.

Hackman, J. R., Oldham, G. R., Janson R. et Purdy, K. (1975). A new strategy for job enrichment. *California Management Review, 17*(4), 57-71.

Herzberg, F., Mausner B. et Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2e éd.). New York: Random House.

Hoy, W. K. et Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice* (3 éd.). New York: Random House.

Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers: What motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly, 22*(3), 54-79.

Kaiser, J. S. (1981). Motivation deprivation: No reason to stay. *The Clearing House, 55*(1), 35-38.

Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Martin, R. (1987). Proposition de modélisation conceptuelle des motivations. In A. Larocque, Y. Bordeleau, R. Boulard, B. Fabi, V. Larouche et A. Rondeau (éd.), *Psychologie du travail et nouveaux milieux de travail* (p. 368-383). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50,* 370-396.

Miskel, G. (1982). Motivation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly, 18*(3), 65-88.

Miskel, C. et Ogawa, R. (1988). Work motivation, job satisfaction, and climate. In N. J. Boyan (éd.), *Handbook of Research on Educational Administration* (p. 279-304). New York: Longman.

Paquin, M. (1986). *L'organisation du travail.* Montréal: Agence d'ARC.

Rancourt, F. L. (1983). *Validation de la traduction française du Job Diagnostic Survey.* Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal.

Sergiovanni, T. J. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *The Journal of Educational Administration, 51*(1), 62-68.

Sergiovanni, T. J. et Carver, F. D. (1980). *The new school executive: A theory of administration* (2e éd.). New York: Harper and Row.

Sieber, S. D. (1981). Knowledge utilization in public education. In R. Lehming et M. Kane (éd.), *Improving schools: Using what we know (p. 115-167).* Beverly Hills: Sage.

Spuck, D. W. (1974). Reward structure in the public high school. *Educational Administration Quarterly, 40,* 22-42.

Steers, R. M. et Porter, L. W. (1975). *Motivation and work behavior.* New York: McGraw-Hill.

Toupin, L., Lessard, C., Cormier R. A. et Valois, P. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants au Québec. *Relations Industrielles, 37*(4), 805-822.

Turcotte, P. R. (1982). *Qualité de la vie au travail: anti-stress et créativité.* Montréal: Agence d'ARC.

Turner, A. N. et Lawrence, P. R. (1965). *Industrial jobs and the worker: An investigation of response to task attributes.* Boston: Harvard University, Graduate School of Business Administration.