

La motivation intrinsèque au travail chez les directeurs d'école anglophones

Résumé

La présente communication fait état des résultats d'une étude qui repose sur la théorie des caractéristiques des emplois. Les données furent recueillies auprès de 49 directeurs d'école anglophones choisis au hasard. L'analyse de la variance fut utilisée afin de déterminer s'il existait des différences significatives entre les moyennes obtenues par les directeurs d'école regroupés selon certaines variables indépendantes. Les résultats révèlent des différences de motivation qui mènent à des implications pratiques.

Abstract

This communication is based on the results of a study focussing on the theory of employment characteristics. Data were obtained from 49 randomly selected English-speaking school principals. Variance analysis was used to determine if there were significant differences between averages obtained by school principals grouped under certain independent variables. Results suggests differences of motivation which have practical implications.

Au cours des dernières années, les directeurs d'école du Québec ont été témoins de plusieurs changements en éducation. Certains de ces changements furent planifiés soigneusement parce qu'ils faisaient suite à un intérêt particulier de la part des gens intéressés à la cause de l'éducation et suite à une réflexion soutenue. D'autres changements sont survenus à la suite de profondes mutations dans les domaines démographiques, économiques et politiques. Ce fut le cas, par exemple, de la diminution des effectifs scolaires qui a frappé de plein fouet la sécurité des emplois surtout des enseignants, mais aussi celle des directeurs d'école. Ce fut également le cas de l'implantation d'un nouveau régime pédagogique. Ces changements de même que

beaucoup d'autres n'ont pas aidé les directeurs d'école à remplir leur double rôle administratif et pédagogique.

Les directeurs d'école ont été l'objet de plusieurs études au cours des dernières années. La plupart de ces recherches ont porté sur les fonctions, les tâches, le rôle et la satisfaction du directeur d'école. Plusieurs directeurs d'école se souviendront de l'étude sur le rôle du directeur d'école commandée par la Fédération Québécoise des Principaux d'école (Laurin, 1977). Plus récemment, une nouvelle étude sur les rôles des directions d'école au Québec a identifié quinze rôles différents (Brassard, Brunet, et Corriveau, 1986). Enfin, une étude plus récente rapporte que, dans l'ensemble des répondants, 81% des directeurs d'école du Québec sont satisfaits dans leur rôles et leurs fonctions à la tête de l'école (Deblois et Moisset, 1985). Toutes ces études sont utiles pour nous fournir une bonne description de la situation vécue par les directeurs d'école. Ce qui manque, ce sont des études qui permettraient de mieux comprendre la satisfaction des directeurs d'école en relation avec les caractéristiques de leur emploi. Il y a donc lieu de poser un diagnostic sur la façon dont les directeurs d'école perçoivent leur emploi notamment en tant que source de motivation et de satisfaction. A cet égard, une théorie relativement récente de la motivation au travail, celle de Hackman et de ses collègues, établit un lien entre les caractéristiques des emplois, la motivation et la satisfaction; elle s'avère donc particulièrement pertinente. Le texte présente une étude qui a tenté de cerner cette relation en se basant sur la théorie de Hackman et de ses collègues.

L'objectif de l'étude et questions de recherche

L'étude comportait deux objectifs. Premièrement, il s'agissait de conduire un diagnostic de l'emploi de directeur d'école afin de déterminer si cet emploi possède une motivation potentielle. Deuxièmement, à l'aide de ce diagnostic, l'étude se proposait d'examiner s'il existait des différences significatives entre les moyennes obtenues par les directeurs d'école. L'étude se proposait de répondre spécifiquement aux questions de recherche suivantes:

1. Est-ce que les directeurs et directrices des écoles anglophones du Québec perçoivent leur emploi comme motivant et satisfaisant?
2. Quels sont les aspects motivants de l'emploi de directeur d'une école anglophone?
3. Quels sont les aspects de leur emploi qui contribuent à leur satisfaction?

Les bases théoriques de l'étude

Les théories de la motivation peuvent être classées en deux catégories selon qu'elles reposent sur le contenu de la motivation ou sur le processus de

motivation. Les théories de contenu de la motivation essaient de découvrir ce qui peut stimuler une personne à agir tandis que les théories relatives au processus de motivation tentent de représenter la façon dont les composantes interagissent afin d'influencer des variables dépendantes telles que le comportement, la satisfaction et l'efficacité au travail (Barnabé, 1987, p. 323). En éducation, les recherches sur la motivation du personnel ont souvent tendance à s'appuyer sur les théories de contenu de la motivation les plus faibles comme celles de Maslow (1943) et de Herzberg, Mausner, et Snyderman (1959). Il est généralement admis que les théories de processus de la motivation fournissent une meilleure explication théorique de la motivation au travail. (Hoy et Miskel, 1987). Par exemple, les modèles de Porter et Lawler (1986) ainsi que ceux de Hackman, Oldham, Janson, et Purdy (1975), offrent de meilleures garanties théoriques et ils sont appuyés empiriquement par de nombreuses recherches. Nous avons opté comme base théorique de la présente étude la théorie des caractéristiques des emplois de Hackman et de ses collègues (1975).

La théorie des caractéristiques des emplois

C'est donc en 1975 que Hackman et Oldham ont présenté pour la première fois leur cadre général pour l'organisation du travail. Leur théorie des caractéristiques des emplois a atteint toute sa maturité à l'occasion de son explication et de son application fournies par les auteurs eux-mêmes dans leur volume portant sur la conception des emplois (Hackman & Oldham, 1980). La théorie s'appuie sur des travaux antérieurs de Turner et Lawrence (1965) et de Hackman et Lawler (1971). La théorie propose que les emplois 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.

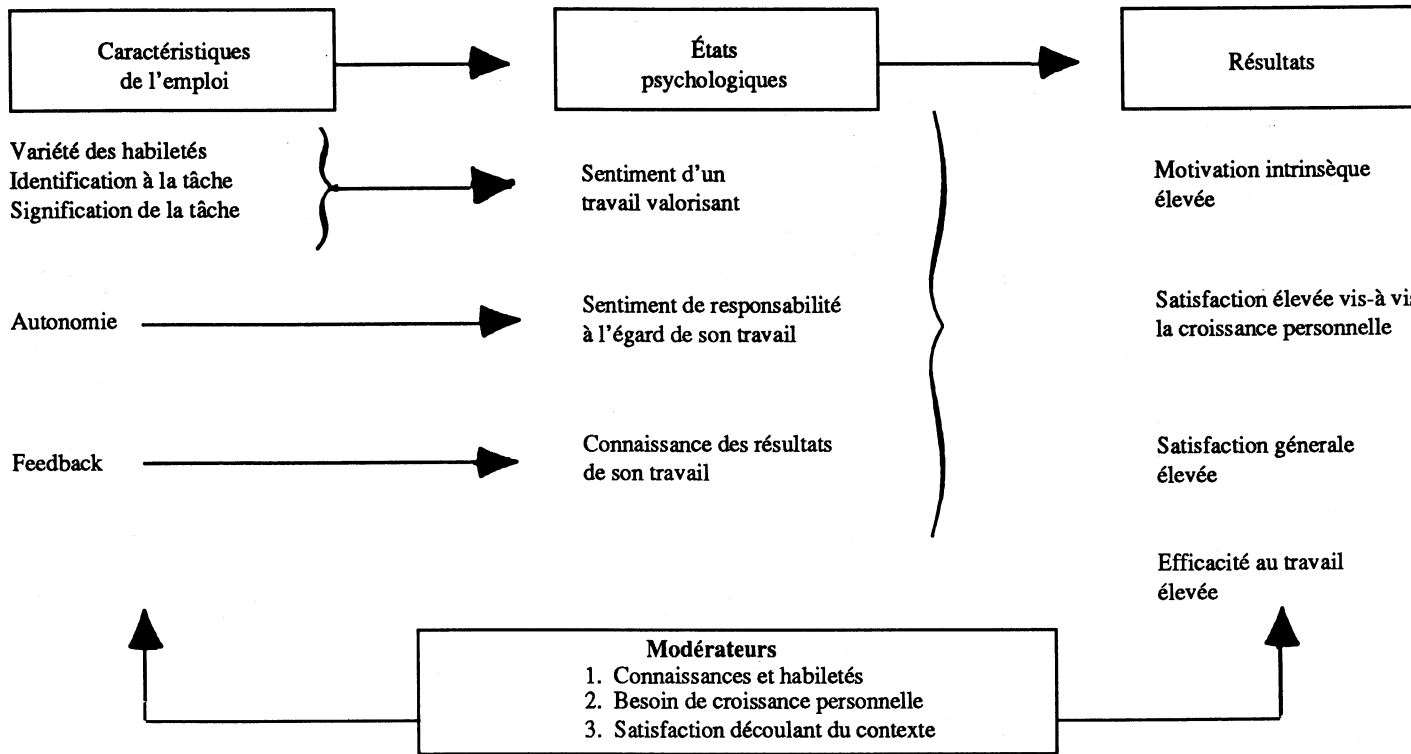
Selon les auteurs, il y a trois états psychologiques qui doivent animer une personne et dont dépend la motivation. En premier lieu, le travail qu'une personne accomplit doit être significatif, c'est-à-dire valorisant et offrant des défis. Cette personne, en deuxième lieu, doit se sentir personnellement responsable des résultats de son travail, donc avoir la conviction que c'est à elle que l'on attribuera les résultats de ce travail. Enfin, cette personne doit connaître les résultats de son travail, sans quoi elle n'aura aucune façon de savoir si elle accomplit son travail efficacement. Ces trois états psychologiques doivent toujours être présents afin que la motivation au travail se développe et se maintienne (Hackman et Oldham, 1980, p. 73). Comme la façon d'organiser le travail peut avoir des résultats sur ces trois états psychologiques, la motivation au travail peut donc être davantage reliée à la façon dont les tâches sont réparties et gérées qu'aux dispositions personnelles des personnes qui les accomplissent (Paquin, 1986, p. 34).

Puisque ces trois états psychologiques sont vécus intérieurement par les personnes, ils ne sont donc pas directement manipulables. Ils sont cependant reliés à des caractéristiques des emplois qui, elles, peuvent être manipulées. Hackman et Oldham retiennent cinq caractéristiques des emplois qui correspondent à chacun des trois états psychologiques. La variété des habiletés d'une personne, son identification à la tâche et la signification de cette tâche pour celle-ci sont des caractéristiques nécessaires pour qu'une personne perçoive son travail comme valorisant. L'autonomie dans l'accomplissement du travail est aussi une caractéristique importante de l'emploi afin qu'une personne se sente responsable du travail à accomplir. Enfin, l'emploi qu'elle occupe doit lui fournir un feedback afin qu'elle puisse connaître les résultats de son travail. Suivant les auteurs, la combinaison de ces caractéristiques produit un **Résultat de Motivation Potentielle (RMP)** qui se calcule selon la formule suivante:

$$\text{RMP} = \left[\frac{\begin{array}{ccc} \text{Variété} & \text{Identification} & \text{Signification} \\ \text{des} & \text{à la} & \text{de la} \\ \text{habiletés} & \text{tâche} & \text{tâche} \end{array}}{3} + \text{Autonomie} + \text{Feedback} \right] \times \text{Autonomie} \times \text{Feedback}$$

Toujours selon les auteurs, lorsque les résultats obtenus pour l'autonomie et le feedback se rapprochent de zéro, le RMP se rapprochera également de zéro. Pour qu'un RMP soit élevé, un emploi doit recevoir un résultat élevé pour au moins l'une des trois premières caractéristiques de l'emploi. Par contre, un résultat moins élevé pour l'une des ces trois caractéristiques ne peut d'aucune façon compromettre sérieusement le résultat global du RMP. Le résultat révélé par le RMP reflète donc la possibilité qu'un emploi puisse pouvoir maintenir chez un employé une motivation intrinsèque satisfaisante.

Selon la figure 1 représentant la théorie de Hackman et Oldham, le besoin de croissance d'un individu influencera sa façon de réagir vis-à-vis son emploi. Cette influence se fera sentir à deux endroits dans le modèle présenté à la figure 1: d'abord, à la jonction entre les caractéristiques objectives des emplois et les états psychologiques et, d'autre part, entre les états psychologiques et la motivation intrinsèque. Ainsi, la première influence signifie que les gens qui possèdent un grand besoin de croissance individuelle vivront plus intensément les états psychologiques et leur emploi révélera un résultat de motivation potentielle élevé. La seconde influence signifie que les individus qui expriment un besoin de croissance individuelle élevé répondront d'une façon plus positive à la présence des états psychologiques dans leur emploi. Les auteurs atténuent leur modèle en insérant l'influence de deux autres variables modératrices, à savoir les connaissances et les habiletés individuelles ainsi que la satisfaction découlant du contexte.



La motivation intrinsèque au travail

Figure 1
Le modèle relatif aux caractéristiques des emplois

Applications et critiques de la théorie

Les auteurs de la théorie furent les premiers à vérifier la validité de celle-ci auprès de 658 employés qui occupaient 62 emplois différents dans 7 organisations différentes (Hackman & Oldham, 1976). En général, leurs résultats ont révélé que la théorie était valide. Puis, Oldham, Hackman, et Pearce (1976) ont vérifié auprès de 242 employés d'une banque qui occupaient 25 emplois différents que le besoin de croissance personnelle avait un effet modérateur sur les caractéristiques de leur emploi. Hackman, Pearce, et Wolfe (1978), pour leur part, ont constaté qu'un changement de la motivation potentielle d'un emploi conduit à des changements de la motivation intrinsèque et à un accroissement de la satisfaction au travail.

D'autres auteurs ont également tenté de vérifier la validité de cette théorie. Champoux (1980), par exemple, a vérifié auprès de trois (3) échantillons d'employés que l'effet modérateur du besoin de croissance personnelle variait pour chacun des groupes étudiés par rapport à des états psychologiques différents. Cet auteur a également constaté une relation curviligne entre la somme des caractéristiques des emplois (appelée l'étendue de l'emploi par Champoux) et les états psychologiques. Arnold et House (1980) ont confirmé que la motivation intrinsèque est fonction de la présence des trois états psychologiques contenus dans la théorie. Ils ont aussi trouvé l'effet modérateur, quoique faible, du besoin de croissance personnelle sur la relation entre les caractéristiques de l'emploi et les états psychologiques éprouvés par l'individu.

Certaines critiques ont évidemment été exprimées à l'endroit de la théorie. Par exemple, on reproche à la théorie de ne pas mener à la clarification des relations entre les propriétés objectives des emplois et les perceptions de ces propriétés de la part des employés. Ainsi, O'Reilly, Parlette, et Bloom (1980, p. 127) ont noté que les perceptions d'un individu concernant les caractéristiques de son emploi varient selon son cadre de référence personnel. De même, Adler, Skov, et Salvemini (2985) ont souligné que les caractéristiques d'un emploi peuvent être en partie un résultat plutôt qu'une cause des états psychologiques. Roberts et Glick (1981) ont probablement été ceux qui ont le plus fortement critiqué la théorie des caractéristiques des emplois et les recherches empiriques qu'elle a suscitées. Ils concluent notamment que les influences sociales et situationnelles sur la perception que les individus ont de leur emploi sont suggérées par la théorie, mais qu'elles ne sont pas suffisamment spécifiées (p. 196). Ils ajoutent que, de toute façon, très peu de progrès a été accompli depuis la formulation de la théorie (p. 209).

Les principaux aspects méthodologiques

Au point de départ, nous avons procédé à un échantillon de 90 écoles anglophones du Québec à l'aide du Répertoire des organismes et des établissements d'enseignement, édition 1984-85. Ce nombre fut éventuellement

réduit à 62 écoles à cause de trois facteurs. En premier lieu, les écoles qui avaient un enseignant à plein temps en charge de l'école furent retranchées de l'échantillon. La liste des écoles fournie par les commissions scolaires qui avaient accepté de participer à l'étude a révélé que certaines écoles étaient, ou bien fermées, ou bien intégrées à d'autres écoles. Finalement, certaines commissions scolaires ont décidé de limiter le nombre de répondants. Les écoles anglophones de l'île de Montréal furent délibérément exclues.

Des 62 questionnaires distribués, 49 furent retournés, soit un retour de 79%. Tous les questionnaires retournés étaient utilisables. Les directeurs d'école qui ont répondu au questionnaire se répartissent comme suit: 77.6% d'entre eux sont des hommes, 59.2% ont entre 41 et 50 ans, 42.9% ont plus de 11 années d'expérience à la direction et 42.9% dirigent une école élémentaire.

Le *Job Diagnostic Survey* (JDS) développé par Hackman et Oldham (1975) fut utilisé. Cet instrument permet de mesurer les caractéristiques objectives d'un emploi, les réactions personnelles des répondants face à celle-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). Le résultat de la motivation potentielle d'un emploi va de 1 à 343. Le plus bas score rencontré en pratique par Hackman et Oldham est 7 tandis que le plus élevé est 300. Le score moyen pour les organisations américaines est 128 (Hackman et Oldham, 1980, p. 105). En tout, l'instrument mesure 21 dimensions d'un emploi dont 19 font partie de notre analyse.

Hackman et Oldham (1975, p. 164) ont obtenu des coefficients de consistance interne des sous-échelles s'échelonnant de 0,88 à 0,56 et affirment que la valeur discriminante des items est satisfaisante. Les autres chercheurs qui ont tenté de vérifier la validité de l'instrument en sont arrivés à des conclusions partagées. Il est toutefois intéressant de noter que ceux qui l'ont fait après 1980 arrivent à peu près tous à la conclusion que l'instrument possède une valeur psychométrique adéquate. Enfin, les données de cette étude proviennent d'une thèse de maîtrise présentée à l'Université McGill (Robertson, 1988).

Présentation des résultats

Le tableau 1 présente la moyenne et l'écart type pour chacune des dimensions mesurées par le JDS de Hackman et Oldham pour l'ensemble des directeurs d'école. Les auteurs de la théorie des caractéristiques des emplois ont établi des normes pour chacune des dimensions du JDS obtenues auprès

de 6930 employés représentant divers emplois et oeuvrant au sein de 56 organisations différentes. La norme fournie au tableau 1 et qui nous sert de point de comparaison est celle obtenue pour la catégorie d'emploi de cadre. Les résultats pour l'ensemble des répondants révèlent que dans le cas de quatre dimensions, la moyenne des directeurs d'école anglophones est légèrement plus basse que la norme avec des écarts types à peu près similaires. Puisque que la moyenne obtenue par les répondants est égale à celle de la norme dans le cas d'une seule dimension, le groupe étudié accuse une moyenne plus élevée que celle de la norme pour 14 dimensions.

Tableau 1
Moyennes et écart-types des scores obtenus par les directeurs d'école sur les dimensions de leur emploi

	N	Moy.	E.T.	Norme	
				Moy.	E.T.
Variété des habiletés	49	6,3	0,56	5,6	0,94
Identification à la tâche	49	4,3	1,09	4,7	1,10
Signification de la tâche	49	6,3	0,62	5,8	0,85
Autonomie	49	5,6	0,90	5,4	0,92
Feedback de leur emploi	49	5,3	0,97	5,2	1,00
Feedback des supérieurs et des collègues	49	4,3	1,44	4,4	1,20
Relation avec les autres	49	6,7	0,45	6,4	0,58
Sentiment d'un travail valorisant	49	6,2	0,61	5,5	0,96
Sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail	49	6,1	0,60	5,7	0,81
Connaissance des résultats de leur travail	49	5,3	0,95	6,0	0,97
Satisfaction générale	49	5,5	0,90	4,9	1,00
Motivation intrinsèque	49	6,1	0,39	5,8	0,64
Satisfaction vis-à-vis de la croissance personnelle	49	5,9	0,60	5,3	0,97
Satisfaction à l'égard de la sécurité au travail	49	5,4	1,13	5,2	1,00
Satisfaction à l'égard du salaire	49	4,9	1,54	4,6	1,20
Satisfaction à l'égard des collègues	49	6,1	1,30	5,6	0,68
Satisfaction vis-à-vis des supérieurs	49	5,0	1,20	5,2	1,10
Besoin de croissance	49	5,3	0,68	5,3	0,54
RMP	49	171,0	53,00	156,0	55,00

Ces résultats bruts nous permettent déjà d'émettre certains commentaires. En premier lieu, les moyennes obtenues sur chacune des caractéristiques de l'emploi qui conduisent aux trois états psychologiques sont toutes légèrement plus élevées, sauf une, que la norme. Il n'est donc pas surprenant de constater que le résultat de motivation potentielle soit plus élevé que la norme. Ce qui permet donc d'affirmer que l'emploi de directeur d'école chez les anglophones est plutôt motivant. Par contre, même si leur emploi est motivant, les directeurs d'école obtiennent des moyennes plus faibles que la norme sur trois dimensions très reliées entre elles. C'est le cas des moyennes obtenues sur le feedback des supérieurs et des collègues, sur la connaissance des résultats de leur travail et sur la satisfaction vis-à-vis des supérieurs. On peut donc soulever la question des relations entre les directeurs d'école et leurs supérieurs. Les directeurs d'école ont le sentiment de ne pas savoir suffisamment à quel point ils accomplissent un bon travail. Cette constatation met également en relief l'isolement dans lequel un directeur d'école doit souvent oeuvrer par rapport à l'administration centrale et aux autres écoles.

A partir de ces résultats globaux, nous avons fait une analyse de variance de chacune des dimensions mesurées par l'instrument en regroupant les répondants selon l'ordre d'enseignement, les années d'expérience à la direction et l'âge. 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 du tableau 2 montrent que les directeurs d'une école secondaire anglophone obtiennent une moyenne significativement plus élevée sur la signification de la tâche que celles obtenues par les directeurs d'une école primaire ou d'une école qui contient du primaire et du secondaire. Cela est dû probablement au fait que les directeurs d'une école secondaire, parce qu'ils jouissent de plusieurs adjoints, ont davantage la possibilité de réaliser à quel point l'emploi a un impact substantiel sur la vie des autres personnes. D'autre part, le tableau 2 montrent que les mêmes directeurs d'une école secondaire obtiennent une moyenne significativement moins élevée que les deux autres groupes de directeurs d'école sur la satisfaction générale, sur la satisfaction vis-à-vis les supérieurs et sur le feedback des supérieurs et des collègues. Les directeurs d'une école secondaire seraient moins satisfaits et se sentiraient plus isolés que les deux autres groupes de directeurs.

Le tableau 3 présente les résultats obtenus selon le nombre d'années d'expérience à la direction. Les directeurs d'école qui ont entre 6 et 10 ans d'expérience à la direction obtiennent une moyenne significativement moins élevée que les directeurs moins expérimentés et les directeurs plus expéri-

Tableau 2
Analyse de variance des moyennes obtenues sur certaines dimensions de l'emploi par les directeurs d'école selon les ordres d'enseignement

Dimensions de l'emploi	Primaire			Secondaire			Primaire-secondaire		
	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.
Signification de la tâche	21	6,1	0,61	10	6,6*	0,27	18	6,3	0,70
Feedback des supérieurs et des collègues	21	4,4**	1,00	10	4,0	1,40	18	4,4**	1,50
Satisfaction générale	21	5,4**	0,71	10	5,2	1,00	18	5,5**	0,84
Satisfaction vis-à-vis des supérieurs	21	5,0**	0,78	10	4,1	1,60	18	5,4**	0,84

* $p < ,05$

** $p < ,01$

Tableau 3
Analyse de variance des moyennes obtenues sur certaines dimensions de
l'emploi par les directeurs d'école selon le nombre d'années d'expérience à la direction

Dimensions de l'emploi	Nombre d'années d'expérience à la direction								
	1-5			6-10			11 et plus		
	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.
Feedback des supérieurs et des collègues	17	4,6**	1,6	11	3,8	1,20	21	4,3*	1,80
Sentiment de responsabilité à l'égard de leur travail	17	5,8	0,86	11	6,4	0,30	21	6,0*	0,47
Connaissance des résultats de leur travail	17	5,0	1,10	11	5,3	0,94	21	5,5*	0,91
Satisfaction générale	17	5,5**	0,94	11	5,3*	1,10	21	5,5*	0,91
Motivation intrinsèque	17	6,1**	0,33	11	6,2*	0,33	21	6,0	0,49
Satisfaction vis-à-vis des supérieurs	17	5,4**	0,78	11	4,8**	1,30	21	4,6	1,50
Besoin de croissance	17	5,2*	0,81	11	5,5*	0,40	21	5,1	0,81
Résultat de motivation potentielle (RMP)	17	173,30	56,22	11	171,20	54,90	21	174,00*	56,79

* p < ,05

** p < ,01

mentés sur la dimension feedback des supérieurs et des collègues. Il se peut fort bien, par conséquent, que les supérieurs et les collègues aient tendance à donner du feedback aux directeurs d'école moins expérimentés parce qu'ils débutent à la direction et en donner aux plus expérimentés parce qu'ils sont plus près de la retraite. Par contre, les directeurs d'école plus expérimentés ont un sentiment de responsabilité plus fort à l'égard de leur travail et ont une connaissance plus grande des résultats de leur travail que les directeurs d'école moins expérimentés. Troisièmement, les directeurs d'école plus expérimentés sont moins satisfaits, moins motivés, moins satisfaits vis-à-vis des supérieurs et ont un besoin de croissance moins élevé. Ces derniers résultats indiquent que l'emploi de directeur d'école pour les plus expérimentés mériterait possiblement d'être enrichi. Enfin, les directeurs d'école plus expérimentés obtiennent un résultat de motivation potentielle plus élevé que celui des directeurs moins expérimentés. Ce résultat ne veut pas dire que les directeurs plus expérimentés sont plus motivés que les moins expérimentés, mais plutôt qu'une bonne performance de leur part fera naître des sentiments plus positifs.

Lorsque l'on regroupe les répondants selon des groupes d'âge, comme on peut le voir au tableau 4, les directeurs d'école de plus de 51 ans obtiennent, sur 5 dimensions, des moyennes significativement plus élevées que celles obtenues par les directeurs plus jeunes. Parmi ces dimensions, deux d'entre elles sont reliées au sentiment vécu d'un travail valorisant. Une troisième dimension, le feedback de la tâche, est relié à la connaissance des résultats de leur travail. Enfin, les directeurs d'école plus âgés éprouvent un besoin plus grand de croissance que les directeurs plus jeunes. Selon la théorie des caractéristiques des emplois, un besoin élevé de croissance affectera la façon avec laquelle des personnes réagiront face à leur emploi. Il n'est donc pas surprenant que les directeurs plus âgés obtiennent des moyennes plus élevées sur les 4 autres dimensions telles que le tableau 4 les présente.

Conclusions

Les résultats de cette étude permettent de dégager quelques conclusions. Premièrement, l'ensemble des directeurs d'école anglophones ont le sentiment que leur travail est valorisant. Ils sont satisfaits de leur emploi, ils ressentent de la motivation intrinsèque et ils sont satisfaits de leur croissance personnelle. Selon eux, l'emploi présente un fort potentiel de motivation. Comme nous l'avons souligné précédemment, ces directeurs d'école seront affectés par leur bonne performance et apprécieront davantage les états psychologiques associés à leur travail. Une fois de plus, il semble bien que ce sont les facteurs de motivation liés au travail lui-même et au développement personnel qui peuvent expliquer une satisfaction élevée.

Tableau 4
Analyse de variance des moyennes obtenues sur certaines dimensions de l'emploi par les directeurs d'école selon les groupes d'âge

Dimensions de l'emploi	Groupes d'âge								
	30-40			41-50			51 et plus		
	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.	N	Moy.	E.T.
Variété des habiletés	12	6,2	0,54	29	6,2	0,57	7	6,5*	0,34
Signification de la tâche	12	6,0	0,63	29	6,3	0,62	7	6,5*	0,34
Feedback de l'emploi	12	5,1	0,59	29	5,2	1,00	7	6,0*	0,83
Connaissance des résultats de leur travail	12	5,1	0,77	29	5,2	1,00	7	6,1**	0,25
Besoin de croissance	12	5,2	0,71	29	5,1	0,64	7	5,8*	0,46

* $p < ,05$

** $p < ,01$

Une deuxième conclusion qui se dégage des résultats de notre étude est que le feedback donné par les supérieurs et les collègues concernant le travail accompli semble manquer chez certains groupes de directeurs d'école anglophones. Il en est ainsi en particulier des directeurs d'école secondaire et de ceux qui ont entre 6 et 10 années d'expérience à la direction. Ces directeurs d'école doivent, sous cet aspect, se sentir délaissés sinon isolés par rapport aux autres directeurs. Dans le cas de ces directeurs d'école secondaire, il n'est pas surprenant qu'ils soient plus insatisfaits vis-à-vis de leurs supérieurs puisque ces derniers ne leur fournissent pas de feedback concernant leur travail.

Enfin, il semble que les directeurs d'école qui ont le plus grand nombre d'années d'expérience à la direction sont les moins motivés et les moins satisfaits. En effet, les directeurs qui ont 11 années et plus d'expérience à la direction sont plus insatisfaits vis-à-vis de leurs supérieurs, ont un besoin de croissance moins élevé que celui des plus jeunes directeurs et ont une satisfaction générale plus basse. Parce qu'ils ont plus d'expérience à la direction, ils sont probablement plus désabusés. L'emploi de ces directeurs mériterait d'être enrichi ou d'être réorganisé afin d'y retrouver un minimum de motivation et de satisfaction.

Malgré des résultats relativement positifs obtenus dans cette étude, il existe encore un besoin d'améliorer le travail des directeurs d'école anglophones. Il y aurait lieu, par exemple, de restructurer verticalement leur travail afin qu'ils puissent jouir d'une plus grande autonomie dans la gestion de leur école. L'administration supérieure de ces directeurs devrait voir à ouvrir des canaux de feedback de façon qu'ils puissent recevoir une information claire et directe concernant leur performance et leur efficacité.

Enfin, la théorie des caractéristiques des emplois présente plusieurs avantages par rapport aux précédentes théories de la motivation. En plus de reposer fondamentalement sur les principaux aspects du contenu du travail et d'examiner les conditions susceptibles de créer la motivation intrinsèque au travail, la théorie des caractéristiques des emplois offre un outil valable qui permet de diagnostiquer un emploi. Turcotte (1982, p. 25) présente cet outil de diagnostic comme une bonne mesure de la qualité de la vie au travail. Si tel est le cas, les résultats de notre étude révéleraient que la qualité de la vie au travail des directeurs d'école anglophones ne se porterait pas si mal.

REFERENCES

- Adler, S., Skov, R.B., & Salvemini, N.J. (1985). Job characteristics and job satisfaction: When cause becomes consequence. *Organizational Behavior and Human Performance*, 35, 266-278.

- Arnold, H.J., & House, R.J. (1980). Methodological and substantive extensions to the job characteristics model of motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 25, 161-183.
- Barnabé, C. (1987). La motivation et la satisfaction du personnel en relation avec le rendement. In C. Barnabé & H.C. Girard (Eds.), *Administration scolaire: Théorie et pratique* (pp. 319-339). Chicoutimi, QC: Gaetan Morin, Editeur.
- Brassard, A., Brunet, L., & Corriveau, L. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec*. Montréal, QC: Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Champoux, J.E. (1980). A three sample test of some extensions to the job characteristics model of work motivation. *Academy of Management Journal*, 23, 466-478.
- Deblois, C., & Moisset, J. (1985). Satisfaction au travail des directeurs et directrices d'école du Québec, leurs projets de carrière et l'atteinte des objectifs de l'école québécoise. *Information*, 24(4), 27-31.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: A test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 57-71.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hackman, J.R., & Lawler, E.E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55, 259-265.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J.R., Oldham, G.R., Janson, R., & Purdy, K. (1975). A new strategy for job enrichment. *California Management Review*, 17(14), 57-71.
- Hackman, J.R., Pearce, J.L., & Wolfe, J.C. (1978). Effects of changes in job characteristics on work attitudes and behaviors. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 289-304.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice* (3rd ed.). New York: Random House.
- Laurin, P. (1977). *Le rôle du principal d'école au Québec. Etude commandée par la Fédération québécoise des Principaux d'École*. Montréal: La Fédération québécoise des Principaux d'École.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- O'Reilly III, C.A., Parlette, G.N., & Bloom, J.R. (1980). Perceptual measures of task characteristics. *Academy of Management Journal*, 23, 118-131.
- Oldham, G.R., Hackman, J.R., & Pearce, J.L. (1976). Conditions under which employees respond positively to enriched work. *Journal of Applied Psychology*, 61, 395-403.
- Paquin, M. (1986). *L'organisation du travail*. Montréal: Les Editions Agence d'ARC.
- Porter, L.W., & Lawler, E.E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Roberts, K.H., & Glick, W. (1981). The job characteristics approach to task design: A critical review. *Journal of Applied Psychology*, 66, 193-217.
- Robertson, J.K. (1988). *A study of the job characteristics of the school principal's job*. Unpublished master's thesis. McGill University.

- Turcotte, P.R. (1982., *Qualité de vie au travail: Anti-stress et créativité*. Montréal: Les Editions Agence d'ARC.
- Turner, A.N., & Lawrence, P.R. (1965). *Industrial jobs and the worker: An investigation of response to task attributes*. Boston, MA: Harvard University. Graduate School of Business Administration.

Clermont Barnabé is a faculty member at the Faculty of Education, McGill University. Research areas in which he has published include school personnel management, with particular concern for the quality of working life in educational organizations. Before coming to McGill, he was Associate Professor at the Université de Montréal.

Clermont Barnabé enseigne à la Faculté d'éducation de McGill. Ses recherches portent sur la gestion des ressources humaines en éducation, notamment sur la qualité de la vie au travail dans les institutions d'enseignement. Avant son entrée à McGill, il était professeur agrégé à l'Université de Montréal.