

Gestion de la Motivation des Enseignants par les Directeurs des Ecoles : Synthèse Théorique et Orientations Prospectives

Er-Razine Soufiane, Maitres de conférences

Département des sciences de l'éducation

Equipe de recherche : Ecole et Société

Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation

Rabat Salé Kénitra, Maroc

[Doi:10.19044/esj.2024.v20n5p125](https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n5p125)

Submitted: 02 February 2024

Accepted: 27 February 2024

Published: 29 February 2024

Copyright 2024 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Er-Razine S. (2024). *Gestion de la Motivation des Enseignants par les Directeurs des Ecoles : Synthèse Théorique et Orientations Prospectives*. European Scientific Journal, ESJ, 20 (5), 125. <https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n5p125>

Résumé

Cet article a pour objectif d'aider les chefs d'équipes en général et les directeurs d'écoles en particulier à mieux gérer et motiver les ressources humaines sous leur direction. Il consiste en une synthèse de la littérature autour de la motivation au travail regroupant la plupart des théories liées à ce domaine en y ajoutant des analyses et des propositions concrètes afin de lier théorie et pratique.

Ce travail est venu à la suite d'une évaluation diagnostique au cours de la formation des cadres de l'administration pédagogique. Les résultats ont montré une déficience accrue aux savoirs et savoir-faire des stagiaires autour de la notion de motivation, pourtant très importante dans leur travail. 57% seulement connaissent des théories de la motivation et aucune proposition d'intervention ne lie théorie et pratique. Toutefois, l'unanimité avoue le rôle important du directeur dans la motivation des enseignants.

Mots-clés: Théories de la motivation ; motivation au travail ; formation initiale ; formation professionnelle ; directeurs des écoles

Management of Teacher Motivation by School Principals: Theoretical Synthesis and Practical Proposals Based on Literature

Er-Razine Soufiane, Maitres de conférences

Département des sciences de l'éducation

Equipe de recherche : Ecole et Société

Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation

Rabat Salé Kénitra, Maroc

Abstract

This article aims to assist team leaders in general and school principals in particular in better managing and motivating the human resources under their direction. It consists of a literature review on workplace motivation, encompassing most theories related to this field, supplemented with analyses and concrete proposals to bridge the gap between theory and practice.

This work follows a diagnostic evaluation conducted during the training of educational administration executives. The results revealed an increased deficiency in the knowledge and skills of trainees regarding the concept of motivation, which is crucial in their work. Only 57% are familiar with motivation theories, and no intervention proposal links theory and practice. However, there is unanimous agreement on the crucial role of the principal in teacher motivation.

Keywords: Motivation theories; work motivation; initial training; professional training; school principals

Introduction

Depuis la *Charte Nationale de l'Education et de la Formation* parue en l'an 2000, le système éducatif marocain a connu plusieurs réformes dont un important réservé à la formation initiale et continue des cadres de l'éducation, et qui consistait en l'unification des différents centres de formation. En effet, le ministère de l'éducation nationale disposait de 34 Centres de Formation des Instituteurs (CFI), de 13 Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) destinés à la formation des enseignants du secondaire collégial et de 10 Écoles Normales Supérieures (ENS) pour la formation des enseignants du secondaire qualifiant et des professeurs agrégés. En 2011, cette architecture est remplacée par des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF). Il était donc de rigueur que les dispositifs de formation changent.

Le nouveau dispositif des CRMEF a adopté l'approche par compétences diluée dans une architecture modulaire, basée sur « le paradigme de l'alternance intégrative ; articulant pratique et théorie avec une pratique réflexive qui engage les enseignants stagiaires dans un développement professionnel » (Rahhou, 2021). Ceci a pour vision le développement de quatre compétences professionnelles : la planification, la gestion, l'évaluation, et la compétence de la recherche et de la réflexivité. Sachant que cette nouvelle vision stipule que « la professionnalisation ne se limite pas aux centres de formation, mais elle est destinée à accompagner les formés tout au long de leurs parcours professionnels » (Fouad et al., 2023).

C'est à partir de ces orientations majeures qu'a été organisé, en 2015, et pour la première fois le concours d'accès au cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique (Ministère de l'éducation nationale, 2015). Ce cycle permet aux enseignants de poursuivre une formation initiale d'une durée de deux ans avant d'entamer leur carrière administrative via deux portes de sortie : directeur d'école primaire ou bien surveillant général au secondaire (Bulletin officiel, 2011).

Malgré ces ambitions, les difficultés persistent toujours. Ainsi, selon une enquête menée par Alaoui Marani en 2013, 82% de stagiaires réclament une redondance d'activités entre la formation initiale universitaire et la qualification professionnelle des CRMEF. 87% parmi eux regrettent le recours au cours magistral dans la formation modulaire et 65% des enseignants critiquent l'absence de concordance entre les modules et les mises en situations professionnelles. Le principe réflexif de formation adopté par le nouveau dispositif reste difficile à réaliser, puisque 76% des stagiaires questionnés manifestent une implication « faible à très faible » dans leur formation (Lahchimi, 2015).

Une démotivation qui s'expliquerait par un sentiment d'instabilité dû aux révisions répétitives des curricula, perturbant sans cesse le bon déroulement des formations. Les formés sont alors invités à fournir plus d'efforts pour se former correctement et les formateurs à assumer plus de responsabilités en assumant toute l'ingénierie de formation.

Etat des lieux et enjeux de la recherche

Afin de planifier une formation répondant aux besoins des stagiaires on fait appel à différents types d'évaluation diagnostiques. Avant le début de la formation de l'année universitaire 2022/2023 et lors d'une évaluation diagnostique précédant le module « conduite du changement » ; notre objectif consistait à évaluer le niveau de savoir et savoir-faire lié à la question de motivation chez les futurs formés.

La population d'étude est la promotion ayant suivie la formation au CRMEF de Kénitra. Elle est composée de 69 cadres administratifs stagiaires

dont 13 du sexe féminin. 80% des stagiaires étaient des enseignants au cycle primaire, les 20% enseignaient au secondaire différentes disciplines.

L'ensemble des stagiaires reconnaît admet le rôle vital de la motivation au travail et l'impact que doit jouer le directeur d'école pour augmenter la motivation des enseignants. Toutefois, les connaissances liées à cette notion n'étaient pas satisfaisantes. On a demandé aux questionnés une définition du concept et de citer les théories de la motivation qu'ils connaissent. La majorité des définitions sont scolaires et 57% ont cité la pyramide de Maslow comme exemple de théorie. Par rapport au savoir-faire. Ceux et celles ayant affirmé l'impact du directeur sur la motivation du corps enseignant (notamment 100%) devaient rédiger un paragraphe justifiant leur choix de réponse.

96% parmi eux réfèrent aux sources de motivations extrinsèques (encouragement, attestations, rémunérations...) tandis que 56% ajoutent les contraintes liées au métier comme frein devant le travail et initiatives des directeurs.

Ce peu d'informations était suffisant pour démontrer la carence informationnelle autour de ce concept clé. Les stagiaires ne font pas la différence entre le fait de stimuler la motivation et le fait d'agir en aval. Ils citent Maslow et proposent des solutions émanant d'autres théories affirment le rôle important du leader mais restent sans solutions devant les contraintes du terrain.

Ces résultats ont mené à la rédaction de ce travail qui pourrait servir à la fois comme support didactique aux universitaires et un outil pour les directeurs d'école ou tout autre chef d'équipe. Il a pour but de servir comme référence regroupant la plupart des théories liées à la motivation au travail en y ajoutant des analyses et propositions adaptées au contexte scolaire et montrant l'apport de ces théories en pratique.

Problématique

Face aux réformes majeures entreprises dans le système éducatif marocain, en particulier avec l'établissement des Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF), l'ambition d'instaurer une approche par compétences se heurte à des défis significatifs.

Des défis qui peuvent expliquer en grande partie l'énigme fondamentale qui réside dans l'incapacité des directeurs d'écoles, formés dans ce nouveau dispositif, à traduire les connaissances théoriques en actions concrètes sur le terrain éducatif. Comment peuvent-ils intégrer de manière effective les principes de stimulation de la motivation, comme exemple, dans leur gestion quotidienne pour répondre aux besoins des enseignants, tout en surmontant les défis structurels tels que la redondance entre la formation initiale universitaire et la qualification professionnelle des CRMEF, la

prédominance du cours magistral, et l'absence de concordance entre les modules et les situations professionnelles ?

Cette dissonance structurelle s'est manifestée lors de l'enquête diagnostique. Face à la reconnaissance unanime du rôle crucial de la motivation au travail et à l'impact potentiel des directeurs d'école dans son renforcement, l'évaluation menée auprès des cadres administratifs stagiaires du CRMEF de Kénitra a révélé une lacune significative dans leurs connaissances et savoir-faire liés à la motivation des enseignants. Ces résultats mettent en évidence une carence informationnelle autour de ce concept clé, caractérisée par des définitions scolaires et une connaissance majoritairement limitée à la pyramide de Maslow.

Cette problématique soulève la question fondamentale de la manière dont les directeurs d'école peuvent intervenir de manière efficace pour accroître la motivation des enseignants. L'incapacité des stagiaires à différencier la stimulation de la motivation de l'action en aval, ainsi que leur référence à Maslow et à d'autres théories sans proposer de solutions concrètes, soulignent le besoin d'une approche plus intégrée et adaptée au contexte scolaire.

Ainsi, la problématique centrale de cet article se concentre sur la manière dont les directeurs d'école peuvent mieux comprendre, intégrer et mettre en pratique les théories de la motivation au travail pour surmonter les défis concrets du terrain éducatif, en fournissant des analyses et des propositions adaptées à ce contexte spécifique.

Comment alors, les directeurs d'écoles formés dans ce nouveau paradigme peuvent-ils mieux comprendre, intégrer et mettre en pratique les théories de la motivation au travail pour relever ces défis structurels et favoriser un environnement éducatif motivant et propice à la réussite des enseignants ? C'est cette interrogation axiale que ce travail se propose d'explorer et d'analyser.

La motivation au travail

« Les mots motiver, motivation ont été introduits dans le vocabulaire de la linguistique au début du 20^{ème} siècle par le célèbre linguiste de Saussure (...) derrière motivation et motiver se trouve le mot-souche « motif » dont la signification initiale est « qui meut ». Toutes les acceptions actuelles, et notamment l'acception juridique dérivent de cette signification initiale » (Agron, 1969).

Dans toute la littérature du monde professionnel, la motivation est un concept clé. Il est défini comme « un processus qui suscite une action dirigée vers un but, ou encore de manière plus complète, comme un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du

comportement » (Dupont et al., 2009). Le déclenchement peut se définir comme le passage de l'absence de l'activité à l'exécution de tâches, la motivation oriente aussi la direction du comportement et détermine l'énergie qu'on y dépense.

Il existe plusieurs typologies et théories encadrant la motivation, les plus répandues dans le monde du travail ont été classées par Kanfer en 1990 dans sa taxonomie (Tableau1).

Tableau 1. Taxonomie des théories de la motivation selon Kanfer 1990 (An, 2014)

Premier groupe : les théories des besoins-mobiles-valeurs		
1.1 Les théories des besoins. Pour répondre à la question : « Quels sont les facteurs de la motivation ? » (Besoins)	1.2 Les théories classiques de la motivation intrinsèque. Pour répondre à la question : « Qui motive les salariés à travailler ? » (Mobiles)	1.3 les théories de la justice organisationnelles et de l'équité. Pour répondre à la question : « Quelles sont les forces internes et externes qui agissent comme stimulus sur la décision de l'individu ? » (Valeurs)
Les principales théories : -Le modèle hiérarchique de Maslow (1943) ; -Le modèle « ERG » d'Alderfer (1969) ; -Le modèle bi-factoriel des satisfactions de Herzberg (1957, 1959, 1971). -La théorie des besoins acquis de Mc Clelland (1961).	Les principales théories : -Les théories des caractéristiques de l'emploi d'Hackman et Oldham (1975, 1976, 1980).	Les principales théories : -les théories de l'équité d'Adams (1963, 1965) ; -les théories de la justice organisationnelle de Greenberg (1987, 1990).
Deuxième groupe : les théories du choix cognitif		
Pour répondre à la question « Comment les gens sont-ils motivés pour travailler ? »		
2.1 L'approche cognitive interactionnelle classique. La principale théorie : La théorie du mobile à l'accomplissement d'Atkinson (1957).	2.2 L'approche cognitive intermittente. La principale théorie : la théorie des attentes de Vroom (1964).	2.3 L'approche des dynamiques de l'action. La principale théorie : la théorie des dynamiques de l'action d'Atkinson, Birch et Kuhl (1970, 1978, 1984).
Troisième groupe : les théories de l'autorégulation-métacognition		
Pour répondre à la question : « Comment motiver le personnel ? »		
Les principales théories : Les théories de la fixation des objectifs de Locke (1969) ; Les théories de l'autodétermination Bandura et de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1971, 1975, 1985, 1991).		

Dans ce qui suit, il ne serait pas question de décrire et d'analyser seulement et simplement ces différentes théories, mais plutôt d'essayer de démontrer comment un directeur d'école (ou un manager en général) peut

profiter de ces théories de la motivation pour une intervention plus efficace. Pour l'exhaustivité de ce travail, on va aussi ajouter lors de la discussion du troisième groupe de cette classification, la théorie de l'auto-efficacité d'Albert Bandura, admise dans les théories de l'autodétermination en 1997.

3.1 Théories des besoins, mobiles et valeurs

La plus citée des théories des besoins est celle décrite par Maslow en 1943. Elle répond aux facteurs motivationnels des individus par une hiérarchie de leurs besoins classés sous cinq paliers : besoins physiologiques, besoins de sécurité, besoins d'appartenance, besoins d'estime et besoins de réalisation de soi. Le fait de vouloir assouvir un type de besoin motive toute personne. Lorsqu'elle arrive à ses fins, elle trouve comme nouvelle motivation le désir de satisfaire la classe de besoin suivante, et ainsi de suite jusqu'au dernier stade d'accomplissement. Cette théorie est aussi connue sous le nom de la pyramide de Maslow.

Souvent au monde du travail, le premier niveau des besoins est satisfait puisque la personne obtient un salaire, le directeur doit alors se concentrer sur les autres niveaux en fonction de son diagnostic, pour motiver les employés et les inciter à progresser. Généralement, ses interventions devront se focaliser sur les besoins d'estime et d'accomplissement.

Presque similaire à cette première théorie, Mc Clelland développe en 1961 la théorie des besoins acquis ou la théorie des trois besoins : besoins de réalisation, besoins d'affiliation et besoins de pouvoir. Contrairement à Maslow qui considère les besoins de la personne en interdépendance et présents chez tous les individus, Mc Clelland affirme que chaque personne a des besoins spécifiques et différents des autres, et qu'un seul type des trois besoins qu'il a prescrit domine et stimule en conséquence la motivation.

Quelques années après cette théorie se développe celle d'Alderfer en 1969, appelé la théorie ERG (*Existence, Relatedness, Growth*). Elle détermine trois besoins : d'existence, de rapports sociaux et les besoins de développement personnel. Dans la même logique des théories de besoins, Alderfer démontre que les individus sont mus par ces trois formes de besoins, mais contrairement à Maslow il ne pense pas que ceci nécessite une hiérarchie.

La théorie bi-factorielle affirme aussi que la quête vers la satisfaction des besoins peut être source de motivation, en 1971 Herzberg propose une liste de facteurs de motivation selon deux catégories :

- 1- Les accomplissements : ils regroupent la reconnaissance d'un travail bien fait, l'objet du travail, la responsabilité, la promotion ou l'avancement et la possibilité de développement.
- 2- Les facteurs de la seconde catégorie n'auraient pas la capacité d'apporter de la satisfaction mais ils poussent quand même l'individu à agir sans véritable motivation : ce sont des facteurs d'hygiène, de maintenance ou d'ambiance

nécessaires au bon équilibre mental de l'individu. Ces facteurs d'hygiène sont : le supérieur (qualités et défauts), la politique et l'administration de l'entreprise, les conditions de travail, les relations avec les collègues, les subordonnés et les supérieurs, le prestige, la sécurité de l'emploi, la rémunération, les facteurs de vie personnelle (influence de l'entreprise sur la vie personnelle, ex : mutation) (Roussel, 2001).

Cette dernière théorie liée directement au monde du travail peut aider le directeur à filtrer les facteurs sur lesquels il devrait intervenir pour une meilleure efficacité, sans perdre de temps et de l'énergie à vouloir corriger les facteurs de la deuxième catégorie.

Les années 1970 et 1980 connaissent un tournant par rapport aux travaux sur la motivation, liée aux besoins physiologiques jusqu'à cette époque. Plusieurs chercheurs postulent que la motivation est générée par la volonté à satisfaire essentiellement des besoins psychologiques. Les prémisses débordent de la théorie de l'autodétermination qui stipule que les personnes sont tout le temps en quête du développement et de la progression, leur motivation intrinsèque est liée à un sentiment de compétence autodéterminé.

La théorie de l'autodétermination accorde un rôle privilégié à trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins d'autonomie (le besoin d'agir en exerçant sa volonté et son libre choix), de compétence (le besoin de se sentir efficace et compétent dans ses interactions avec l'environnement) et d'affiliation (le besoin d'être connecté aux autres). (Paumier & Chanal, 2018). Bien que cette théorie semble liée à l'individu, les facteurs situationnels y jouent un grand rôle.

« Si le contexte de travail amène l'individu à se sentir responsable de son comportement, à assumer les choix qu'il effectue, à développer son autonomie dans ses actes, il percevra un locus de causalité interne et un sentiment d'autodétermination. Lorsque ce contexte de travail renvoie vers l'individu un feed-back positif sur ses réalisations, ses performances, il renforce son sentiment de compétence et par conséquent sa motivation intrinsèque » (Roussel, 2001, p. 07).

Dans le même cheminement, Hackman et Oldham ont identifié cinq variables qui influencent le niveau potentiel de motivation détenu par un emploi : la variété des compétences, l'identité de la tâche, l'importance de la tâche, l'autonomie et les feedbacks.

Figure 1. La formule de la capacité motivationnelle selon Hackman et Oldham (Hang, 2003)

$\text{La Capacité Motivationnelle} = \frac{\text{Variété des compétences} + \text{Identité de la tâche} + \text{Importance de la tâche}}{3} \times \text{Autonomie} \times \text{Feedback}$
--

Les trois premières variables qui donnent la signification à la tâche semblent interchangeable, puisque l'absence d'une variable peut être compensée par une autre, contrairement à l'autonomie et aux feedbacks ; il suffit que l'une d'elles prenne zéro pour que la formule soit nulle.

Ces deux facteurs vitaux sont liés aux besoins de développement personnel : grâce à son autonomie, l'individu va se considérer responsable des résultats de son travail, et par différents feedbacks il aura connaissance des résultats qu'il réalise pour ressentir que son travail a un sens. Cette priorité donnée au développement personnel démontre l'apport et l'impact que peut jouer un directeur pour rétablir la motivation puis la performance des enseignants.

D'autres travaux dans ce premier groupe de motivation ont été réalisés par Homans (1959, 1974) et Adams (1963, 1965) qui proposent une première formulation de la théorie de l'équité. Ils expliquent la motivation au travail par la tendance des individus à comparer leur situation avec celle d'autres personnes. La grande découverte d'Adams et Homans était que la non-équité peut être source de motivation. Originaire de la psychologie sociale, leur théorie est fondée sur les principes d'échange et de comparaison. Elle distingue trois phases dans le comportement d'un individu en situation professionnelle : évaluation, comparaison, action (Peretti, 2004).

Tout individu évalue sa contribution dans son travail (le temps, l'énergie... qu'il dépense) contre ses rémunérations ou selon Adams rétributions. Ce ratio Rétribution/Contribution, appelé ratio d'équité est en perpétuel évaluation par l'individu. Ce dernier se compare tout le temps avec ses collègues et ressentira à travers cette comparaison un sentiment d'équité s'il pense qu'il est rémunéré aussi bien que les autres, ou au contraire, un sentiment de non-équité s'il est convaincu que les autres travaillent moins et obtiennent plus que lui.

L'action dépendra de ces cas de figure : un sentiment d'équité stimulera une motivation productive de l'individu. L'action en cas d'un sentiment de non-équité dépend de la décision de la personne, sa réaction peut être contre-productive (diminution des contributions) ou très productive (pour rétablir l'équilibre, l'individu décidera de réguler ses contributions pour modifier ses rétributions).

Greenberg (1987, 1990) analyse la théorie de l'équité d'Adams, développe le concept de justice organisationnelle et propose de distinguer

deux dimensions de l'équité dans les organisations : la justice distributive et la justice procédurale (ou des processus).

Le sentiment de justice à l'égard de l'attribution de récompenses par l'organisation crée une perception favorable de la justice distributive, cela étant prouvé par Adams, Greenberg propose de joindre à ce construit le sentiment de justice vis-à-vis des procédures et des processus mis en œuvre dans l'organisation : la justice procédurale.

« Elle concerne essentiellement des processus mis en place pour prendre les décisions d'attribution de récompenses. C'est à dire, les processus influenceraient positivement l'équité comme : la justice des méthodes, des moyens et des processus utilisés (déployés) par l'organisation pour allouer les ressources et les récompenses » (An, 2014).

Selon ce dernier groupe de théorie, le directeur doit veiller tout le temps à établir l'équilibre et la justice dans son équipe pour impacter positivement la motivation, puis la productivité des enseignants. Parfois, le sentiment de non équité émane du système éducatif lui-même (vu la nature du diplôme ou le fait de réussir un concours interne, des enseignants expérimentés se voient moins payés devant des jeunes collègues parfois nouvellement recrutés). Bien évidemment, le directeur ne pourra pas intervenir pour modifier le système mais il pourra d'abord rendre l'enseignant conscient du fait que ce sentiment affecte sa motivation et productivité et puis, en se basant sur la théorie d'Adam, il devra essayer de faire passer cet enseignant au groupe motivé par la non-équité. L'enseignant comprendra que son sentiment est subjectif et qu'il n'y a pas d'autres choix que de prendre les choses en main pour rétablir l'équilibre des contributions/rétributions.

3.2 Théories du choix cognitif

Ces théories dites de processus, tentent de répondre à la question : comment les gens sont-ils motivés pour travailler ? Elles partent du postulat que l'Homme se comporte de manière hédoniste dans ses choix de comportement. Il essaie de maximaliser l'affect positif et de minimiser l'affect négatif en adoptant des comportements visant à l'obtention de résultats associés à la plus grande valeur ou utilité globale positive perçue (Roussel, 2001).

Nous analyserons au cours des prochaines lignes, les trois principales théories liées à ce courant, à savoir : la théorie du mobile à l'accomplissement d'Atkinson (1957), la théorie des attentes de Vroom (1964), et la théorie des dynamiques de l'action d'Atkinson associé à Birch puis à Kuhl (1970, 1978, 1984).

Le mobile à l'accomplissement est la théorie phare de cette école. Elle renvoie à une évaluation subjective de l'individu qui mesure les probabilités de réussite ou d'échec dans une situation. Le résultat de cette évaluation est le mobile qui poussera l'individu à orienter son comportement vers des buts déterminés. Le mobile à l'accomplissement par conséquent, incite l'individu à chercher le succès et à éviter l'échec.

La motivation est conçue selon ce modèle théorique d'Atkinson comme le produit d'un processus où la personne cherche à accéder au succès et à éviter l'échec. L'évaluation de la situation dépend d'un arbitraire selon des représentations de l'individu ou d'une expérience antécédente, dans le cas où la personne prévoit un succès, sa motivation augmentera et stimulera des affects positifs, le cas contraire accroîtra l'anxiété et autres affects négatifs, puisque toute personne cherchera à fuir l'échec.

Selon cette conception, pour motiver les enseignants, le chef de l'établissement devra les aider à percevoir tout le temps une probabilité de réussite (mobile d'accomplissement) et ne jamais penser à l'échec en abordant des tâches et ce, même quand l'une de ces tâches a été mal vécue antécédemment par l'enseignant ; une mauvaise expérience rendra le travail du directeur encore plus délicat, étant donné que l'individu aura tendance à prévoir encore une contre-performance.

La théorie des attentes de Vroom (1964) connue sous le nom (Théorie VIE) Valence-Instrumentalité-Expectation ou théorie des attentes, part du principe que les individus font d'abord un choix parmi les résultats supposés de certaines activités. En se basant sur leur intuition ou leur expérience passée, ils évaluent la probabilité d'obtenir des résultats souhaités en ayant la conduite appropriée. Ils sont motivés pour agir là où ils espèrent être efficaces et pouvoir en tirer des récompenses désirables (Louart, 2002).

La théorie des attentes semble ne pas trop s'éloigner de sa précédente du mobile d'accomplissement. Toutefois, contrairement à Atkinson, Vroom ne pense pas que la motivation soit liée à un choix ou à un jugement arbitraire et l'encadre par trois principes interdépendants : la valence, l'instrumentalité et l'expectation.

Si l'individu choisit d'atteindre un objectif plutôt que de ne pas l'atteindre, la valence est positive. Si la personne est indifférente la valence est nulle. L'expectation mesure les chances de réussite, alors que l'instrumentalité est la réponse à la question : que vais-je obtenir par mon travail ?

Pour mieux comprendre ce modèle, nous illustrons par un exemple concret le travail d'un directeur d'école profitant de la théorie de Vroom dans son intervention : un enseignant est désigné comme chef d'un projet pédagogique. La personne ne se sent pas à la hauteur de cette responsabilité et ne pense pas être capable d'assumer la gestion d'une équipe/d'un projet :

expectation = 0. La tâche est temporaire, n'ouvre pas de porte directe pour une futur promotion et sans rémunération, donc la personne pense qu'elle n'a rien à gagner : instrumentalité = 0. Ce poste, même temporaire, pourrait servir à apprendre la gestion d'une équipe mais la personne préfère le travail technique :
valence = 0.

Après un diagnostic, le directeur devra être en mesure d'intervenir pour augmenter la motivation de cet enseignant en modifiant ses V.I.E. Il suffit de lui montrer que même dans un travail de chef d'équipe il trouvera des tâches techniques à faire (la valence devient positive). Toute situation favorise l'apprentissage, en conséquence on trouvera sûrement quelque chose à gagner, penser au côté relationnel que la personne pourra développer dans cette situation avec les collègues et les chefs des autres équipes (instrumentalité positive). Le simple fait qu'on vous a choisi montre que vous êtes capables et que tout le monde a confiance en vous (expectation positive).

Atkinson, associé à Birch puis à Kuhl (1970, 1978, 1984) reprochent le caractère intermittent de la motivation dans la théorie des attentes, puisque Vroom indique que la motivation selon les trois principes décrits en haut est situationnelle, donc temporaire. La théorie dynamique s'intéresse alors, à la stabilité et aux changements de l'orientation du comportement au travail dans le temps.

Le principe de la théorie des dynamiques de l'action repose sur l'opposition de deux forces motivationnelles qui détermineraient le comportement : les forces consommatrices et les forces incitatrices. Ces dernières orientent le comportement vers une activité particulière à un moment donné, alors que les forces consommatrices entrent ultérieurement en action afin de diminuer la motivation pour cette activité (Mukelo, 2012).

La nature de la tâche joue en faveur ou au détriment des forces motivationnelles, il est tentant de penser qu'une situation facile apportera plus de forces incitatrices car l'individu est assuré de sa réussite, pourtant selon cette théorie une situation jugée facile engendrerait des forces consommatrices, on suppose que la personne s'engagera au début de l'activité mais vu l'absence de défis elle se démotivera par la suite.

Cette dynamique peut aussi expliquer à travers le temps la stabilité du comportement d'une personne dans un emploi. L'individu peut rester longtemps motivé par son travail, mais sa motivation sera orientée périodiquement vers des activités différentes. Ainsi, la stabilité de la motivation dans le temps s'expliquerait par des changements d'orientation du comportement. L'opposition des forces incitatrices et consommatrices permet d'entretenir la motivation globale vis-à-vis de l'emploi. Lorsque les forces consommatrices l'emportent sur les forces incitatrices pour la plupart des activités de l'emploi occupé, il faut s'attendre à ce que l'individu soit démotivé (Roussel, 2001).

Un enseignant dans ce cas, ne sait pas peut-être d'où vient sa soudaine démotivation. Il a toujours aimé son travail. Le directeur pensera à chercher dans le rythme du travail de son équipe et la variété des tâches qu'ils exécutent, leurs natures et difficultés peuvent s'avérer décisives pour rétablir et préserver la motivation des enseignants.

3.3 Théories de l'autorégulation - Métacognition

Trois théories appartiennent à ce dernier groupe : la théorie de la fixation des objectifs (Locke, 1968), la théorie socio-cognitive (Bandura, 1986, 1991) et la théorie du contrôle (Carver et Sheier, 1981). Toutes ces théories pareillement à celles de l'autodétermination et comme leurs noms indiquent, prévoient la possibilité d'un contrôle interne de la motivation, régi par des buts à atteindre et un sentiment de compétence.

Développée d'abord par Locke (1968), la théorie de fixation d'objectif pose comme postulat de départ que l'individu a des buts qu'il essaie volontairement d'atteindre. Latham aide Locke en 1984 pour démontrer que ce processus dépend des qualités de l'objectif.

« Ils montrent que l'objectif ne motive le comportement qu'à quatre conditions : 1) l'objectif est capable d'attirer vers lui l'attention de l'employé (orientation de l'effort), 2) il est en mesure de mobiliser les efforts de l'employé sur les tâches permettant de l'atteindre (intensité de l'effort), 3) il encourage la mobilisation des efforts sur les tâches (persistance à l'effort), 4) et il facilite le développement de stratégie (organisation de la gestion des efforts) » (Hang, 2003).

Pour un directeur d'école, ce sont là des repères très importants à connaître avant la fixation des objectifs à atteindre par son équipe. En général, dans le volet scolaire ou parascolaire, la formulation et l'explicitation des objectifs émane des enseignants. A travers son rôle de manager, le directeur doit veiller à ce que ces objectifs soient compatibles avec l'intensité de l'effort à fournir, ensuite vérifier l'orientation et la bonne gestion de ces efforts. Le chef de l'établissement jouera alors parfaitement son rôle d'accompagnateur et de guide.

Par la suite, la théorie de l'évaluation cognitive s'est développée au fil du temps. C'est vers 1985 que les deux concepteurs Deci et Ryan ont conçu trois grandes formes de motivation organisées selon un continuum : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Chaque forme de motivation est associée à un niveau d'auto-détermination qui se caractérise par un degré de satisfaction plus ou moins élevé des besoins fondamentaux.

Tableau 2. Schéma des types de motivation et de régulation de Deci et Ryan (Shelton, 2011)

Type de motivation	Intrinsèque	Extrinsèque				Amotivation
		Intégrée	Identifiée	Introjectée	Externe	
Type de régulation	Je participe parce que c'est important pour moi.	Je participe parce que ce que j'y apprends me sera utile pour plus tard.	Je participe parce que je me sentirais mal de ne pas y aller.	Je participe parce que j'aurais des ennuis si je n'y allais pas.		

Lorsque l'activité présente un intérêt ou une satisfaction pour l'individu, les auteurs parlent de motifs intrinsèques : l'engagement semble être spontané, sans pression externe (c'est ici que la motivation est définie par les auteurs comme autodéterminée) avec le sentiment d'être compétent et de se sentir autonome. À l'opposé, lorsque la personne s'engage sous des pressions externes, matérielles ou relationnelles (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce, etc.), les motifs sont de type extrinsèque. Un troisième type de motivation complète les précédentes : l'amotivation, qui désigne l'absence complète de motifs à s'engager (Shelton, 2011).

En somme, la motivation extrinsèque est régie par les renforcements, tandis que la motivation intrinsèque est générée par l'intérêt porté à l'activité en elle-même. Nonobstant cette différence, la nuance entre la motivation intrinsèque et celle extrinsèque intégrée n'est pas facile à détecter, et à travers nos lectures la seule véritable variable que nous avons retrouvée partagée par différents auteurs, c'est le plaisir et la satisfaction que doit sentir l'individu lors de la réalisation des tâches.

Dans un autre modèle lié à l'autodétermination, Vallerand en 1993 postule que trois différentes formes de motivation existent chez les individus à trois niveaux de généralités : global, contextuel et situationnel. Ceci devra permettre aux directeurs de cibler leurs interventions selon la source de démotivation des enseignants. Un directeur averti fera la différence entre le groupe ayant des réticences par rapport à leur travail d'une manière globale, les enseignants démotivés par le contexte de l'école ou ceux et celles qui manifeste une résistance par rapport à une tâche spécifique.

Dans les fins des années 1970 Hackman et Oldham ont développé la théorie des caractéristiques de l'emploi. Ils proposent deux pôles capables de

générer une motivation interne : les caractéristiques de l'emploi et la satisfaction des besoins au développement personnel.

Au cours des années 1980, Albert Bandura s'intéresse au sentiment d'efficacité personnelle. Selon cette théorie, le comportement, l'environnement et la personne sont en interaction permanente, ils s'influencent réciproquement mais n'ont pas forcément le même impact.

Au bout de cette relation de causalité un sentiment d'efficacité personnelle se construit. « Il désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles » (Rondier, 2004). Pour construire ou modifier ce sentiment d'efficacité personnelle, Bandura a décrit quatre sources sur lesquelles nous pensons qu'un directeur d'école peut baser son intervention :

Expérimenter le sentiment de maîtrise est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle. A chaque fois qu'une personne vivra un succès elle sera amenée à croire en ses capacités personnelles alors que les échecs diminuent ce sentiment. Le directeur doit penser à faire vivre ce sentiment aux enseignants (particulièrement les plus jeunes) quitte à leur réserver des tâches ou problèmes faciles à résoudre, rien que pour les motiver (un début de carrière n'est jamais facile et il est souvent décisif).

L'expérience vicariante ou l'expérience indirecte peut être aussi source de ce sentiment d'efficacité personnelle : Selon Bandura elle consiste en un phénomène de comparaison sociale. Il faudra que le directeur trouve des exemples de pairs qui vivent à peu près la même situation qui paraît conflictuelle pour l'enseignant. Le fait qu'un autre individu a pu surmonter cette même situation influencera positivement l'efficacité personnelle de l'enseignant et par la suite sa motivation.

La persuasion verbale : sans rentrer dans les explications du fondateur de cette théorie, il est clair que cette qualité doit être acquise par un directeur d'école. Par un simple dialogue ou lors d'un entretien, un chef d'équipe doit pouvoir convaincre l'employé de son potentiel, par des exemples, des suggestions et arguments, un « bon » directeur devra pouvoir impacter l'efficacité personnelle des enseignants.

Les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. La peur, le stress, l'anxiété ou tout autre sentiment négatif, amènent à douter de ses compétences. En revanche, une posture calme, l'attention et la concentration accroissent le sentiment de réussite. Ainsi, le directeur doit examiner tout le temps les conditions du déroulement des séances d'apprentissage et tout autre activité parascolaire,

puis comment l'enseignant vit et entrevoit ses situations professionnelles au quotidien.

L'objectif pour un directeur à travers ce dernier groupe de théories ne doit pas se limiter au fait de stimuler la motivation de l'enseignant, mais il faut que ce dernier arrive à un moment donné à la maîtrise de ses propres capacités. C'est ainsi que nous pourrions parler de métacognition menant vers l'auto-efficacité.

La compétence d'autoréflexion sur son propre fonctionnement et son efficacité personnelle est un aspect central de la théorie sociocognitive. Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés (Carré, 2004).

La dernière théorie que nous présentons ne fait pas partie de la taxonomie de Kanfer (1990) malgré son appartenance à cette classe métacognitive de la motivation, peut-être parce qu'elle est peu utilisée dans le monde du travail. « Selon la théorie de Carver et Scheier (1999, 2009), l'autorégulation correspond aux ajustements autocorrectifs permettant, si besoin, à un comportement de rester orienté vers son but initial » (Briki & Gernigon, 2012).

La théorie du contrôle donc, admet aussi que les buts sont des déterminants essentiels des comportements, mais elle ajoute que ces objectifs fixés sont hiérarchiquement organisés.

« Chaque but constitue un moyen de concrétisation de buts situés à un niveau supérieurs. Les buts les plus élevés sont plus abstraits et correspondent à une image idéalisée des caractéristiques personnelles. Puissants régulateurs de conduite, ils renvoient à la valorisation de soi, la protection de soi et à l'amélioration de soi » (Thill, 1997).

L'autorégulation apparaît dans les travaux sur la théorie du contrôle (Carver et Scheier, 1981) comme une résultante de ce que les individus pensent, ressentent ou croient par rapport à eux-mêmes. Le soi serait ainsi à l'origine du mécanisme d'autorégulation et le principal régulateur des comportements (Roussel, 2001). Chaque individu a une perception idéale de lui-même, la théorie du contrôle postule que toute personne se comporte de telle façon à toujours s'approcher de ce soi idéal, et toute dissonance entre ce dernier et le soi affectera négativement l'estime de soi.

Conclusion

Cet article a mis en évidence l'ampleur des connaissances théoriques entourant la motivation au travail et a souligné l'importance cruciale de les intégrer dans toute formation professionnelle. Comprendre comment et pourquoi le travail affecte la motivation individuelle est essentiel pour toute personne. Pour les gestionnaires, les modules de formation doivent couvrir la gestion d'équipes, la résolution de conflits et la gestion du changement.

Particulièrement, on pense que les directeurs d'école devraient maîtriser ces théories de motivation pour intervenir de manière pertinente auprès des enseignants. Dans une approche systémique, ils doivent être capables de comprendre les besoins, les motivations et les valeurs qui influencent les actions des enseignants. Le chef d'établissement est aussi appelé à mettre l'accent sur le développement personnel de l'enseignant, considéré comme la clé de l'épanouissement individuel. Cela aurait un impact positif sur l'expérience professionnelle, permettant à l'individu de surmonter les obstacles intérieurs et d'atteindre son niveau optimal de performance.

Cette démarche est directement liée aux recherches démontrant que le sentiment d'efficacité influence la motivation intrinsèque de la personne. Les théories de la motivation en psychologie ont mis en évidence l'importance de ce sentiment dans le renforcement de la confiance en soi et de l'estime de soi. Ainsi, en investissant dans le développement personnel des enseignants, les directeurs d'école peuvent nourrir un environnement professionnel propice à une motivation durable et à des performances optimales.

Conflit d'intérêts : L'auteur n'a fait état d'aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : L'auteur n'a obtenu aucun financement pour cette recherche.

Etudes humaines : Les données ont été relevées des copies de l'évaluation diagnostique effectuée auprès des stagiaires qui étaient informés et qui ont accepté que leurs réponses soient réutilisées à des fins scientifiques tant que l'anonymat est respecté. Aucun nom ni information personnelle permettant de reconnaître un stagiaire n'ont été inclus dans l'article.

Références:

1. Agron, P. (1969). Motif, motiver, motivation. *Meta*, 14(1), 38–40.
2. An, Y.-F. (2014, August). L'étude de la théorie de la motivation par la taxinomie de Kanfer et de son apport pour la GRH. *L'audite Social Au*

- Service Du Progrès Du Management et de La Bonne Gouvernance.*
32^e Université de Printemps de l'Audit Social, Aix-en-Provence.
3. Briki, W., & Gernigon, C. (2012). Chapitre 4. L'autorégulation des comportements en cours de performance. In *Psychologie du sport et de la performance*. De Boeck.
 4. Bulletin officiel. (2011). *Création et organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de formation* [Décret n° 2-11-672].
 5. Carré, P. (2004). Bandura: Une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs, 5 Hors-série*, 9–50.
 6. Dupont, J.-P., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique. *Les Cahiers de Recherche En Éducation et Formation*, 73, 2–33.
 7. Fouad, E.-H., Souidi, R., Benqassou, I., Abdelhamid, L., Abderrahim, T., Rouani, A., Elouakfaoui, A., & Hafid, M. (2023). Impact of error on teacher professionalization: The case of teachers of physical and chemical sciences in Moroccan qualifying high schools. *International Journal of Chemical Kinetics*, 261–270.
 8. Hang, T. T. (2003). Management des ressources humaines individualisé, axé sur les profils motivationnels: Un outil d'augmentation du profit individuel et organisationnel ? *Congrès de l'Association Francophone de la Gestion des Ressources Humaines (AGRH)*, 1402–1424.
 9. Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69, 21–26.
 10. Louart, P. (2002). *Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel*. Les Cahiers de la Recherche.
 11. Ministère de l'éducation nationale. (2015). *L'organisation du concours d'accès au cycle de formation des cadres de l'administration pédagogique et des cadres du corps de l'appui administratif et pédagogique et social aux centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation* [Note 054/15].
 12. Mukelo, E. W. (2012). *De la motivation à la performance du travailleur dans une société à haute contrainte sécuritaire à une approche managériale axée sur la productivité* [Licence en management et sciences économiques, Université du CEPROMAD Matadi].
 13. Paumier, D., & Chanal, J. (2018). Motivation autodéterminée, conséquences motivationnelles et hypothèse de spécificité en contexte scolaire: État des lieux, implications et perspectives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 203, 111-130.

14. Peretti, J.-M. (2004). Le sentiment d'équité et les risques de la non-équité. In *Les clés de l'équité dans l'entreprise*. Editions d'Organisation.
15. Rahhou, R. (2021). L'impact de l'APP sur le développement des pratiques enseignantes du FLE en situation de formation: Cas du primaire. *Revue Marocaine de Didactique et Pédagogie*, 1(2), 34-41.
16. Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(3), 475-476.
17. Roussel, P. (2001). *La motivation au travail: Concept et théories*. EMS.
18. Shelton, S. (2011). *Facteurs motivationnels pour entrer dans une démarche de coaching scolaire* [Mémoire professionnel]. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
19. Thill, E. (1997). La motivation, une construction progressive. *La psychologie aujourd'hui*, 12(Hors-série n°19), 1-11.