

UNIVERSITE PARIS 1 PANTHEON-SORBONNE



LICENCE D'ECONOMIE
(L3, Semestre 6)

Théorie des Organisations et des Marchés

Cours de Gézia Damergy

Année 2025-2026

Équipe pédagogique :

Aiachi Samir, Allam Délila, Ambry Axel, Amon n'gouan scherubin, El Imam
Mohamed Amine, Damergy Gézia, Filippa Maria, Hin-Ramezani Antonin, Massé
Grégoire, Nauleau Florian, N'Dala Christy

DOSSIER 8

DOSSIER 8. LES INCITATIONS NON MONÉTAIRES

Résumé

Tout en maintenant l'hypothèse de comportements fortement rationnels supposant des agents « totalement rationnels et bayésiens », des travaux récents [Gibbons, 1998; Baron et Kreps, 1999 ; Fehr et Gächter, 2000; Bénabou et Tirole, 2003] montrent l'impact limité des récompenses matérielles sur les activités en cours, et un impact potentiellement négatif dans la durée si elles minent les motivations intrinsèques des agents. Par exemple, la promesse d'une récompense peut être interprétée comme un manque de confiance du principal, ou comme une indication de la pénibilité d'une tâche, conduisant à une réduction de l'effort plutôt qu'à l'intensification attendue. Ces études, rejoignant des travaux en psychologie auxquels d'ailleurs elles se réfèrent, montrent aussi une accoutumance aux récompenses, conduisant à une spirale « inflationniste » déconnectée des performances réelles, et révèlent ainsi les coûts cachés de telles incitations. Ces observations, introduites non sans mal en théorie des incitations [Kreps, 1997; Bénabou et Tirole, 2006], rejoignent les préoccupations déjà anciennes des théoriciens de l'organisation concernant l'importance des motivations [March et Simon, 1958]. Face à ces difficultés, de nombreuses autres solutions contractuelles que les mécanismes d'incitation monétaire présentés dans les dossiers précédents peuvent être envisagées.

Texte de référence

Bénabou, R. & Tirole, J., (2003), « Intrinsic and Extrinsic Motivation », *Review of Economic Studies*, n°70, pp. 489-520.

Larré, F. La mise en incitation des enseignants: solution théorique ou réponse pragmatique? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2009, no 166, p. 27-43. Akerlof, G.E. &

Kranton, R.E., (2010), « Identity Economics: How your identities shape our work, wages, and well-being », Princeton University Press, pp. 39-41; 48-49.

Lectures complémentaires

[1] ETZIONI, A., (1999), « Dual leadership in complex organizations », *American Sociological Review*, n°30, pp. 688-698.

[2] CRIFO, P., DIAYE, M.-A. & GREENAN, N., (2004), « Pourquoi les entreprises évaluent-elles individuellement leurs salaires », *Economie et Prévision*, n°164, pp. 164-165

TEXTE 1 : Roland BÉNABOU et Jean TIROLE [2003], Intrinsic and Extrinsic Motivatio

Motivation intrinsèque (propre à l'individu), motivation extrinsèque (suscitée par un tiers).

Le fait que les incitations poussent à l'effort et à la performance est un sujet central en économie, et il existe bon nombre de situations qui montrent que c'est souvent le cas (Gibbons [1997], Lazear [2000] par exemple). En d'autres termes, les récompenses contingentes (proposées à l'individu) agissent comme des stimulants (« positive reinforcers ») sur le comportement désiré. En psychologie, leur effet est plus controversé. Un conflit de paradigmes oppose depuis longtemps les défenseurs de la vision économique aux « théoriciens dissonants », qui soutiennent que les récompenses peuvent en réalité détériorer la performance, ayant un effet désincitatif (« negative reinforcers »), spécialement dans le long terme (voir Kruglanski [1978] pour une explication de ce débat, et Deci, Koestner & Ryan [1999] pour une analyse récente et complète des résultats expérimentaux).

En effet, l'observation des pratiques réelles des agents indique que les motivations extrinsèques (récompenses contingentes) peuvent parfois entrer en conflit avec les motivations intrinsèques (désir d'accomplir une tâche pour soi-même). Dans une expérience devenue maintenant classique (Deci [1975]), des étudiants étaient tantôt payés, tantôt non payés à élaborer un puzzle pendant un certain temps. Les étudiants qui n'avaient pas de contrepartie monétaire jouaient davantage avec le puzzle que les individus payés, dans une période de temps libre non rémunéré, et ils attachaient aussi un plus grand intérêt à la tâche. Cette expérience a été répétée plusieurs fois, avec de nombreuses variations de modalités (Wilson, Hull & Johnson [1981]) et de type d'individus. Par exemple, des effets similaires ont été constatés pour des étudiants de grandes écoles dans des tâches impliquant des connaissances, unités (Kruglanski, Friedman & Zeevi [1971]), et pour des élèves d'écoles privées dans des activités impliquant du dessin avec du nouveau matériel (Lepper, Greene & Nisbett [1973]). Dans la vie de tous les jours, les parents sont plutôt familiers avec ce que nous devrions appeler l'effet du « fruit défendu » : des contraintes puissantes ou importantes employées par les adultes pour faire respecter l'interdiction de quelques activités diminuent souvent l'internalisation postérieure de l'enfant ou la désapprobation des adultes. Kohn [1993] examine les résultats d'une variété de programmes ayant pour objectif ou de faire perdre du poids à des individus, ou de les faire arrêter de fumer, ou encore de leur faire porter des ceintures de sécurité, certains ayant une contrepartie financière, d'autres non. De manière cohérente, les individus concernés par la récompense se sont montrés plus disciplinés au début, mais beaucoup moins sur le long terme que ceux qui n'étaient pas rémunérés. Les résultats de toutes ces expériences indiquent qu'il y a un impact limité des incitations financières sur « l'engagement » (activité présente) et un impact négatif sur le réengagement (persistance de l'activité).

Un groupe de travail transpose ces idées du cadre éducatif au monde du travail. Dans des contributions célèbres, Etzioni [1971] explique que les travailleurs régulent leur comportement via des incitations « aliénantes » et « déshumanisantes », et Deci & Ryan [1985] consacrent un chapitre de leur livre à la critique de l'utilité de la récompense liée à la performance dans le cadre du travail. Et, sans condamner les compensations contingentes, Baron et Kreps [1999] concluent que : « Il n'y a pas de doute que les bénéfices [des systèmes de paiement à la pièce ou des instruments incitatifs à la performance] peuvent être considérablement compromis lorsque ces systèmes minent les motivations intrinsèques des travailleurs ». Kreps (1997) relate la difficulté d'enseigner le management des ressources humaines et de discuter l'impact du dispositif des incitations en ce sens que c'est quelque chose d'étranger à la théorie économique standard. Et en effet, de récentes expériences sur l'usage de salaires ou d'amendes contingents à la performance confirment que des incitations explicites ont parfois des résultats plus mauvais (en référence à l'obéissance des individus) que des contrats de travail incomplets (Fehr & Falk [1999], Fehr & Schmidt [2000], Gneezy & Rustichini [2000a]). De la même manière, Gneezy & Rustichini [2000b] trouvent qu'offrir des incitations monétaires aux individus pour répondre à des questions extraites d'un test de QI diminue strictement leur performance, à moins que le salaire à la pièce atteigne un niveau suffisamment élevé. Dans le domaine politique, Frey & Oberholzer-Gee [1997] ont étudié des habitants de cantons suisses, dans lesquels le gouvernement cherchait un lieu pour loger une réserve de déchets nucléaires : ils ont trouvé que la fraction de population soutenant la mise en place de cette installation dans leur communauté diminuait de moitié quand une compensation publique était offerte.

Nous poursuivons ici deux objectifs. Premièrement, nous voulons analyser les « coûts cachés » des récompenses et punitions dans une perspective économique et cognitive, plutôt que simplement exposer un impact négatif sur la motivation. En effet, étant donné que les incitations fonctionnent effectivement bien dans beaucoup de cas, il est nécessaire de comprendre dans quels cas elles devraient être utilisées avec précaution. Plus généralement, nous cherchons à préciser un contenu aux notions vaguement définies de motivation intrinsèque et extrinsèque, et à clarifier quand, dans la terminologie de Frey [1997], ces dernières renforcent ou réduisent les premières. Cette analyse stratégique basée sur l'information distingue notre approche de la forme réduite du traitement de Frey sur ces questions.

Nous considérons un individu (l'agent) faisant face à une incertitude sur le résultat issu d'une action particulière. La variable inconnue peut être soit une caractéristique de la personne elle-même telle que son habileté élémentaire, soit une caractéristique de la tâche spécifique à accomplir (en quoi est-ce difficile ou plaisant d'aller au bout de cette tâche, etc.) soit un mélange des deux. Naturellement, l'agent entreprendra la tâche seulement s'il a une confiance suffisante dans ses propres capacités à réussir et si le résultat de l'action est clair. En conséquence, les individus qui misent sur leur performance sont fortement incités à manipuler les signaux concernant leurs connaissances. Etant donné le fait qu'habituellement l'effort et l'habileté sont complémentaires à la réalisation de la performance, ils voudront amplifier la confiance en eux, aussi bien que l'intérêt dans la tâche. Ainsi, un principal (parent, épouse, amie, professeur, patron, collègue, etc.) a des intérêts personnels (tirer profit de) dans l'entreprise de l'agent et dans la réussite de l'activité.

Dans de nombreuses circonstances les deux parties ont des informations privées sur la capacité de l'agent à réaliser la tâche considérée. Habituellement, l'agent a une meilleure connaissance de ses performances précédentes et des circonstances qui lui sont appropriées (l'intensité de son effort, les facteurs idiosyncrasiques qui peuvent rentrer en jeu). Aussi, recevra-t-il souvent des signaux privés sur l'attractivité ou le caractère déplaisant de la tâche, soit par ses amis lui disant que l'école n'est pas drôle alors que les cigarettes sont cool (pour avoir vécu des choses similaires dans le passé), soit simplement de par sa propre expérience quand il commencera à l'acquérir. D'un autre côté, le principal a souvent des informations privées complémentaires sur la tâche et les perspectives de réalisation de celle-ci par l'agent. Par exemple, un professeur ou un manager est le mieux placé pour juger des difficultés du sujet ou de la mission, lesquels, avec l'habileté de l'agent, conditionnent la probabilité de succès. Le principal peut être plus à même d'apprécier l'attractivité de la tâche que l'agent, que ce soit en termes d'enthousiasme créé par la tâche chez l'agent ou la possibilité d'attribuer une prime élevée à l'agent. Enfin, tout en ayant moins d'informations directes sur les performances passées de l'agent, le principal serait davantage entraîné à interpréter ce qu'il aurait gagné s'il avait réalisé lui-même la tâche, en ayant vu beaucoup d'autres s'y atteler. Comme nous le discuterons plus tard, le fait que d'autres personnes puissent obtenir des informations privées relatives à la vision qu'un individu a de lui-même, souligne plusieurs domaines de recherche en éducation et management. C'est ce type d'informations privées qui sera notre préoccupation première.

Dans la première partie du papier, nous étudions les attributions faites par un agent quand un principal, qui a des informations privées, prend une décision telle que choisir une récompense, déléguer une tâche ou plus simplement encourager l'agent, ce qui a un impact sur la volonté de ce dernier à exécuter une tâche. Comme l'a montré Cooley [1902], l'agent devrait adopter ensuite la perspective du principal de façon à apprendre sur lui-même. L'attribution au principal de la motivation ultérieure de l'agent, ou, en termes économiques, la tentative de l'agent de tirer des informations privées de la décision du principal, est ce que Cooley appelait le « looking-glass self ». L'influence de la décision du principal sur le comportement de l'agent est envisagée de deux manières différentes : directe, à travers son impact sur la façon dont l'agent accomplit la tâche (gardant l'information constante) ; et indirecte, à travers son procédé déductif. En analysant les motivations intrinsèques et extrinsèques de l'individu, nous adoptons ainsi une approche cognitive, en supposant que l'individu cherche à extraire des mots et des actions des personnes qui l'entourent, des signaux sur ce qu'ils savent à son sujet.

Nous montrons tout d'abord que les récompenses seraient seulement des incitations faibles (weak reinforcers) dans le court terme, et que, comme l'ont montré les psychologues, elles auraient des coûts cachés ; en cela elles deviennent désincitatives une fois qu'elles sont retirées. L'idée est qu'en offrant de faibles incitations, le principal signale qu'il a confiance en l'agent. Inversement, les récompenses (motivation intrinsèque) ont un impact limité sur la performance actuelle, et réduisent la motivation de l'agent à exécuter des tâches similaires dans le futur. Nous utilisons ensuite la même logique pour montrer que responsabiliser l'agent augmente probablement sa motivation intrinsèque. De la même manière, l'aide offerte par les autres peut se faire au détriment de son estime de soi et créer une dépendance.

Plus généralement, nous concluons que les incitations explicites pourraient être désincitatives ; en réalité notre analyse identifie les cas où les récompenses ou les punitions fonctionnent, et quand elles tournent mal. Premièrement, le cas du « crowding out » exige que l'agent ait moins de connaissance dans certains domaines que le principal ; cette asymétrie d'information est probablement plus importante dans certains cas (éducation, santé, nouvelles occupations) que dans d'autres (relatifs aux emplois standardisés). De plus, une condition particulière doit être vérifiée, le principal doit être davantage enclin à offrir une récompense quand l'agent a une habileté limitée ou quand la tâche n'est pas attrayante. Sinon, il y aura un « crowding in ». Ainsi, lorsque nous sommes concernés par l'impact négatif potentiel des récompenses, nous devons en premier lieu vérifier si celui qui attribue la récompense a de l'information privée sur la tâche réalisée ou sur le talent de l'agent. Nous devrions alors, comme le fait l'agent, réfléchir à la motivation ultérieure du principal et se demander comment la décision de donner une récompense contingente est affectée par sa connaissance.

En plus des faibles incitations, nous enquêtons aussi sur les manières dont le principal peut parfois utiliser des paiements non contingents pour signaler sa confiance dans les capacités de l'agent. Alors que les effets des incitations de court terme diffèrent, réduire la pente du programme de compensation (salaire à la pièce) et augmenter la part de base (le salaire fixe) sont deux façons reflétant la confiance du principal. Chacune des méthodes a son domaine d'application, mais les deux ont des effets similaires sur la motivation intrinsèque ou de long terme, aussi bien que sur l'inégalité de salaire. En effet, en affaiblissant le lien (élasticité) entre performance et compensation, les deux stratégies de signal réduisent les inégalités de revenus entre les travailleurs, au sens de Lorenz.

Alors qu'une majorité de la littérature en psychologie sociale et management des ressources humaines souligne la nécessité de ménager et de protéger l'estime de soi de ses partenaires aussi bien au niveau personnel que professionnel, les individus critiquent souvent les exploits de leur époux, enfant, collègue, co-auteur, subordonné ou coéquipier. Dans une seconde partie du papier, nous envisageons plusieurs explications à cela et formalisons plus précisément celle qui est peut-être la plus commune. Nous montrons qu'un tel « ego bashing » (destruction de l'estime de soi) reflèterait des combats pour la domination : en diminuant la confiance en soi des autres, un individu gagnerait une réelle autorité dans les relations avec les autres, lui permettant de diriger des décisions ou des projets communs dans un sens qui lui est préféré. Cela généralement a un coût cependant, à savoir le risque de démotiver le partenaire de la recherche de bons projets ou d'exercer un effort au niveau de l'exécution. Nous traitons cette opposition en distinguant deux formes d'ego bashing : une est dite « par omission », dans laquelle le principal omet de rapporter les nouvelles favorables à l'agent ; l'autre est la « critique » active, dans laquelle le principal rabaisse explicitement l'agent. Alors que ces deux stratégies amoindrissent la confiance en soi de l'agent, la première est réversible (les nouvelles peuvent toujours être révélées plus tard), tandis que la seconde ne l'est pas. Cela montre qu'il y a des implications intéressantes dans le moment choisi pour faire des révélations stratégiques sur l'information (ego bashing et ego boosting), dans des situations où l'initiative de l'agent et les droits de contrôle commun sont en jeu.

TEXTE 2 : LARRÉ, Françoise. La mise en incitation des enseignants: solution théorique ou réponse pragmatique? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2009, no 166, p. 27-43.

(.....) SUITE DU TEXTE DU DOSSIER PRÉCÉDENT DE LA MÊME AUTEURE

La multiplicité des tâches

Associé à la pluralité des principaux, le deuxième obstacle à mesurer la performance individuelle des enseignants est lié à la multiplicité des tâches qu'ils effectuent. L'OCDE (2005b) indique quelques-uns des domaines auxquels s'applique cette responsabilité élargie des enseignants. Au niveau individuel : mettre en route et gérer les processus d'apprentissage, répondre efficacement aux besoins individuels des apprenants, intégrer l'évaluation formative et sommative. Au niveau de la classe : enseigner à des classes pluriculturelles, développer de nouvelles aptitudes de manière transversale à tout le programme, intégrer les élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques. Au niveau de l'établissement scolaire : travailler en équipe, évaluer, organiser des programmes de développement organisationnel scolaire, utiliser des TIC dans l'enseignement et l'administration. Au niveau des parents et de la collectivité élargie : conseiller les parents de manière professionnelle, mettre en place des partenariats avec les collectivités locales. Les missions de l'enseignant sont donc multiples et particulièrement variées, ce qui complique grandement les mécanismes incitatifs. En effet, dans un contexte multitâche, les agents choisissent d'allouer leur travail aux diverses tâches de façon différenciée (Dewatripont *et al.*, 1999) selon les bénéfices relatifs qu'ils peuvent obtenir sur les diverses tâches mais aussi selon le caractère complémentaire ou substituable des tâches à effectuer. Dans cette logique, la décision de récompenser l'exercice d'un sous-ensemble d'activités ou de tâches particulières (Holmström & Milgrom, 1990) risque de susciter une réallocation du travail en faveur de celles qui sont directement récompensées et au détriment de celles qui ne le sont pas.

Une solution à ce problème pourrait être la spécialisation des tâches (Hannaway, 1992) et leur répartition auprès de personnels différenciés. Ce type de solution n'est bien sûr envisageable qu'à partir d'une certaine taille d'école ou d'établissement. La diversité des fonctions exigées des enseignants amène en effet à se demander s'il ne conviendrait pas de cibler davantage leurs compétences spécialisées sur la satisfaction des besoins des élèves et de réaffecter certaines de leurs tâches actuelles autres que l'enseignement à d'autres professionnels ou personnels de soutien. Cette solution apparaît cohérente mais sa faisabilité dépend fondamentalement de la capacité à segmenter les tâches et les résultats de l'éducation (Dixit *et al.*, 2000). En France, par exemple, la présence ou l'intervention d'éducateurs, de médiateurs et de psychologues (remise en cause aujourd'hui) dans certains établissements pourrait accréditer la thèse de la spécialisation. Cependant, l'efficacité

de leur travail passe par la concertation et la permanence du dialogue avec l'équipe enseignante. Il ne s'agit donc pas d'une spécialisation au sens où les uns ne sont pas concernés par les tâches des autres, mais plutôt d'un élargissement et d'un enrichissement de la conception pédagogique qui impliquent de regrouper différents professionnels concernés par le même problème et qui vont agir chacun à leur niveau. Les résultats obtenus par chacun dépendront alors notamment du degré de coopération entre les intervenants et de leur confiance mutuelle (Baker, 1989 ; Itoh, 1991 ; Lazear, 1989 ; Milgrom, 1988). Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) en France en constituent une illustration concrète (6). La question de la prise en compte de la multiplicité des tâches rejoint alors celle de la reconnaissance du travail d'équipe.

Le travail d'équipe

Le troisième obstacle réside dans la difficulté à mesurer la performance individuelle de l'enseignant dans le cadre d'un travail qui implique l'existence d'une équipe, simple support technique et pédagogique ou équipe active favorisant le travail de groupe. Partie immergée de l'activité de l'enseignant, le travail d'équipe en constitue pourtant une composante importante, présente tant au niveau disciplinaire qu'au niveau extra-disciplinaire (7).

En matière d'incitations, les complications inhérentes à la production en équipe sont directement associées à l'asymétrie de l'information. Soit il n'est pas possible de mesurer la contribution de chacun dans la production collective du groupe (Alchian & Demsetz, 1972) car seul le résultat global est visible ; soit les contributions individuelles sont visibles mais l'effort ou le résultat d'un agent donné dépend des actions des autres agents. En conséquence, il est respectivement, soit impossible, soit délicat, de fonder le système de rémunération sur les contributions individuelles des agents :

- Dans le premier cas, l'imparfaite observabilité des contributions individuelles est propice au comportement de « passager clandestin », chaque membre de l'équipe réduisant son effort, espérant bénéficier du travail des autres. Ces comportements induisent une réduction du résultat global. On retrouve ici, en effet, le problème classique selon lequel la contribution individuelle et la rémunération se diluent au rythme de la croissance de la taille de l'équipe ;
- Dans le second cas, celui où les efforts individuels sont observables mais où le résultat de chacun dépend des actions des autres membres de l'équipe, des rémunérations en fonction des

performances individuelles peuvent inciter les enseignants à négliger le travail d'équipe qui contribue à l'accomplissement des objectifs généraux de l'établissement pour se concentrer sur les objectifs spécifiques. Elles sont susceptibles également d'engendrer une absence de coopération entre enseignants qui peut être coûteuse étant donné d'une part, les éléments de production d'équipe dans l'enseignement et d'autre part, une contribution individuelle appliquée au résultat scolaire global qui ne peut être totalement identifiée. Ainsi, lorsque la coopération entre travailleurs est importante pour les objectifs de l'organisation, des rémunérations partiellement individualisées peuvent réduire la performance de l'équipe (8) en augmentant le coût marginal de l'effort de coopération (Milgrom & Roberts, 1997). Les mécanismes d'incitations individuelles apparaissent alors potentiellement porteurs de paradoxe. Ils visent à améliorer la performance collective de l'établissement en utilisant les outils d'évaluation de la performance individuelle. Ils surestiment ou sous-estiment probablement cette performance individuelle dont on peut penser qu'elle est assez fortement liée respectivement à la qualité ou au déficit d'organisation et de mobilisation collective.

Ces éléments (prise en compte de la multiplicité des principaux, de la multiplicité des tâches et d'un travail d'équipe) propres à la nature de l'activité de travail des enseignants, témoignent de véritables difficultés à mettre en œuvre efficacement des incitations monétaires visant à augmenter la performance des enseignants et, par ricochet, celle de leurs élèves. Des freins d'ordre culturel peuvent s'y ajouter.

LA MISE EN INCITATION DES ENSEIGNANTS : UN DÉFI CULTUREL

La question de la mise en incitation du point de vue de la « culture enseignante » sera abordée dans une de ses dimensions fondamentales puisqu'il s'agira ici de tenter de déterminer dans quelle mesure les incitations monétaires rencontrent les motivations des enseignants. À l'origine de cette question, la théorie des attentes (Lawler & Nadler, 1977 ; Porter & Lawler, 1968 ; Vroom, 1964) analyse le processus qui conduit à la motivation (pour une analyse actualisée, voir Roussel, 1996 et

2000) ; les travaux américains en science administrative et en management public (Alonso & Lewis, 2001 ; Crewson, 1997 ; Perry, 1996, 1997 ; Perry & Wise, 1990) tentent d'identifier les motivations spécifiques des travailleurs de la sphère publique, notamment à partir de la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque (9). Ces travaux conduisent à interroger la capacité des incitations monétaires fondées sur des évaluations individuelles à augmenter la motivation et, partant, le niveau d'effort et de performance des enseignants. Précisons ici que le lien motivation/performance n'est pas déterministe (Levy-Boyer, 2001). D'une part, la performance s'explique aussi par d'autres facteurs comme les compétences et les conditions de travail, d'autre part, la motivation peut conduire à une augmentation de l'effort sans pour autant accroître la performance.

Une façon simple d'aborder la question est de considérer les enquêtes sur les motivations des enseignants (débutants et expérimentés).

Concernant les choix effectués en amont, c'est-à-dire au moment de la préparation aux métiers d'enseignant par les étudiants, les études sont peu nombreuses mais elles montrent que l'influence des salaires relatifs apparaît faible, à la fois globalement et par discipline (Hanushek & Pace, 1995). Pour les enseignants déjà en poste, les résultats sont plus différenciés, nous le verrons.

Une enquête du ministère de l'Éducation nationale (2001) en France, portant sur les enseignants du primaire débutants et expérimentés montre que les facteurs intrinsèques sont prépondérants. Parmi les trois raisons principales invoquées, on trouve le désir d'enseigner (environ 70 % des enseignants dans chacun des deux groupes, débutants et expérimentés, ont cité cette raison parmi les trois principales), le désir de s'occuper d'enfants (environ 60 %) et le désir d'exercer une fonction éducative (environ 40 %). Les facteurs extrinsèques apparaissent moins déterminants : la sécurité de l'emploi, le temps libre et le salaire sont cités respectivement par environ 20 %, 10 % et 2 % des enseignants de chaque groupe. On trouve des résultats analogues dans beaucoup d'autres pays (OCDE, 2005c) : travailler avec les enfants, s'épanouir intellectuellement et contribuer à la société sont des raisons majeures qui incitent à choisir et à demeurer dans l'enseignement. Ainsi, les études confirment l'existence d'une motivation intrinsèque, même si le caractère déclaratif des réponses doit conduire à une interprétation prudente. D'ailleurs, les facteurs liés à la situation personnelle prennent plus d'importance à partir du moment où l'intéressé enseigne : la

compatibilité avec la vie privée, le temps libre, la stabilité de l'emploi et la flexibilité des horaires apparaissent alors comme des aspects importants de satisfaction personnelle.

Au vu de ces résultats, on peut penser que les considérations non pécuniaires jouent un rôle plus fort que dans les autres professions. D'autres indices en sont fournis dans les études sur la mobilité des enseignants, études qui montrent qu'elle dépend plus des caractéristiques des élèves des établissements (caractéristiques ethniques et faiblesse des niveaux scolaires) que des aspects financiers (Bennell, 2004 ; Hanushek *et al.*, 2004 ; Hoxby, 1996). De même, la liberté pédagogique, l'exercice d'une responsabilité, ainsi que d'autres motifs intrinsèques seraient premiers parmi les facteurs de motivation des enseignants américains (Sylvia & Hutchinson, 1985). La théorie des différences compensatrices (10) semblerait donc s'appliquer au domaine (Baugh & Stone, 1982). Par exemple, la réduction de la taille de la classe peut, pour Kirby & Grissmer (1993), être davantage interprétée comme un indice de qualité de vie de l'enseignant que comme une mesure destinée à améliorer les performances des élèves.

De façon générale, les études réalisées sur les spécificités des salariés du public par rapport à leurs homologues du privé vont dans le sens d'un particularisme des agents publics relativement à la rémunération en tant que facteur incitatif. Hal Rainey (1979, 1982) comparant 275 cadres intermédiaires appartenant aux deux secteurs montre que les agents publics présentent une plus forte sensibilité à des desseins altruistes et éthiques et sont moins sensibles que les agents privés aux récompenses monétaires. D'autres études plus récentes témoignent également des

préférences différenciées des agents selon leur appartenance au secteur public ou au secteur marchand. Michelle Brown (2001) montre que les employés du secteur public valorisent particulièrement les objectifs altruistes (aider, rendre service), considérés comme une des spécificités de leur activité de travail. Sue Frank & Gregory Lewis (2004) montrent que la motivation des agents du public serait plus fortement liée à des facteurs intrinsèques (intérêt du travail, utilité sociale), tandis que la motivation des agents du privé serait relativement plus liée à des facteurs extrinsèques (rémunération et carrière). Une étude de l'OCDE (2005a), analysant les conséquences de la mise en place d'une rémunération liée à la performance dans 14 pays conclut que « les perspectives de carrière et de promotion et l'intérêt du travail exercé s'avèrent être les premiers facteurs de motivation pour les fonctionnaires, loin devant l'incitation "rémunération à la performance". » (p. 14). La notion de « service public » aurait donc un sens dans la réalisation concrète de l'activité de travail des agents du secteur public et déterminerait (en association avec d'autres facteurs bien sûr) leur degré de motivation, de mobilisation et d'engagement. Les « valeurs » qui animent les fonctionnaires, dont les enseignants, seraient davantage intrinsèques et constitueraient un des déterminants majeurs de leur motivation, questionnant ainsi la place et le rôle des mécanismes incitatifs fondés sur la seule contrepartie monétaire, déterminant mineur (11). L'introduction d'une distinction entre le travail et le rôle complique encore davantage la mise en œuvre de mécanismes incitatifs pour les enseignants. Cette distinction dite « *job-role differentiation* », introduite par Ilgen & Hollenbek (1990), établit que des tâches additionnelles ou émergentes s'ajoutent aux tâches qui

définissent objectivement le travail. Ces tâches subjectives émanent de l'environnement social comme du travailleur et spécifient le rôle. Ainsi, le travail est défini comme « un ensemble de tâches élémentaires identifiées sous une dénomination commune et devant être accomplies par un seul individu », tandis que le rôle renvoie à « un ensemble élargi de tâches, incluant, au-delà des principales caractéristiques du travail, des éléments diffusés et entretenus par le système social ». L'existence d'une réalité subjective dans le travail, d'un rôle, différencié de l'activité de travail objective, concorde assez bien avec la multiplicité des objectifs dévolus aux enseignants via le système éducatif (cf. *supra*). Mais si ce qui est attendu des enseignants est tout autant un rôle qu'une activité de travail donnée, comment alors y associer des incitations monétaires individuelles ?

Plus encore, on peut légitimement se demander si les incitations monétaires pourraient avoir des effets contre-productifs. Comme le soulignait Canice Prendergast (1999), les incitations créent des changements de comportements, mais pas toujours dans le sens attendu (12). Elles peuvent en effet générer un effet d'éviction, diminuant les incitations intrinsèques à s'investir dans l'activité de travail et à rechercher la *performance*. D'une part, la démotivation peut provenir du fait que l'individu perçoit les incitations monétaires comme un moyen de contrôler son travail, un moyen qui réduit son autonomie et met en cause sa compétence. Il peut en résulter une destruction de la confiance entre les deux parties (Bénabou & Tirole, 2000). Il peut en résulter également une réduction de la motivation intrinsèque à réaliser une tâche, particulièrement lorsqu'y est associée l'atteinte d'un niveau de

performance donné. Les enseignants n'attendent pas qu'on leur fixe des objectifs et qu'on leur promette des rémunérations supplémentaires pour se sentir responsables de leur travail (Deci & Koestner, 1999). Ces mécanismes incitatifs, parce qu'ils rentrent en conflit avec ce sens de la responsabilité, avec la dignité de chacun, avec la motivation intrinsèque peuvent faire basculer des enseignants compétents et performants dans la passivité ou la révolte. Ainsi par exemple, le cas de ces enseignants qui, recevant une note inférieure à celle qu'ils estiment mériter, réduisent leur effort et diminuent la quantité de travail effectué (Murnane & Levy, 1996). D'autre part, les incitations monétaires peuvent, en changeant la nature de la motivation sans pour autant en accroître le niveau global, générer des effets adverses (Koretz, 2002). Le premier (nous l'avons évoqué) consiste, pour les enseignants, à « réallouer » leur temps de façon stratégique, en ne s'occupant que des élèves les plus susceptibles de progresser, en n'enseignant que ce sur quoi les élèves sont susceptibles d'être évalués et en les « surentraînant » à cette forme d'évaluation, en négligeant les tâches non évaluées. Le second est la multiplication de cours complémentaires, en vue de préparer les élèves à l'évaluation à partir de laquelle l'enseignant sera lui-même jugé éligible à la rémunération supplémentaire. Le troisième effet adverse se traduit par le développement des comportements de fraude. Même si les données sur le sujet restent rares et difficiles à interpréter, les récents développements de méthodes ambitieuses de détection de la fraude des enseignants (Jacob & Levitt, 2003b) suggèrent que 4 à 5 % des tests de classe dans les écoles élémentaires de Chicago pourraient être affectés par la fraude.

Le développement de ce type de comportement est particulièrement à craindre lorsque les enjeux financiers sont importants pour l'établissement et les enseignants.

Ainsi, la mise en incitation des enseignants apparaît comme un défi culturel dans la mesure où les valeurs des enseignants ou leur degré d'acceptabilité sociale des pratiques de rémunération au mérite ou d'incitations monétaires jouent un rôle central dans le succès ou l'échec de ce mode de rémunération.

LA MISE EN INCITATION DES ENSEIGNANTS : UNE EFFICIENCE ÉCONOMIQUE CONTESTABLE

La mise en incitation est souvent présentée, par ses opposants, comme l'aboutissement d'une logique exclusivement économique, le terme « économique » sous-entendant alors individualisme, mise en concurrence, rentabilité et inféodation pécuniaire. Pourtant les arguments économiques ne manquent pas pour montrer que la mise en incitation monétaire des enseignants n'est pas toujours efficace ni efficiente.

Les incitations monétaires peuvent générer un coût supérieur au gain engendré

Ce premier argument s'appuie sur la distinction utilisée dans la section précédente entre outils de motivation extrinsèque et intrinsèque. Selon Marylène Gagné & Edward Deci (2005), l'introduction simultanée d'outils extrinsèques et intrinsèques serait contre-productive en raison de l'effet d'éviction déjà

évoqué. Le risque est que la motivation extrinsèque se substitue à la motivation intrinsèque, conduisant soit à une « a-motivation », soit à des situations plus coûteuses, dans lesquelles tout effort ou toute tâche supplémentaire ne serait accepté par l'agent qu'en contrepartie d'une rétribution monétaire supplémentaire. Compte tenu du caractère multitâche des enseignants et compte tenu également des ambitions des États en matière d'éducation (cf. *supra*), l'efficacité des incitations monétaires pourrait être compromise par des coûts cumulatifs générés par les mesures de contrôle et d'incitation.

Les incitations monétaires ne sont pas forcément efficaces dans les situations multitâche

Lorsqu'une activité regroupe plusieurs tâches, une rémunération égalitaire peut être efficace. Selon Bengt Holmström & Paul Milgrom (1990), en effet, si le résultat d'une tâche est très faiblement observable, alors le schéma d'incitation pour une tâche concurrente doit avoir moins de force pour éviter une diversion excessive de l'effort à l'encontre de cette tâche et en faveur de la tâche la plus aisément observable. En d'autres termes, les incitations doivent être réparties entre les diverses tâches. Dans un contexte de risque moral, relatif à deux tâches par exemple, si la performance sur la tâche 1 est mesurée de façon plus précise que la performance sur la tâche 2, on pourrait penser que les incitations doivent être nécessairement plus fortes dans la première tâche que dans la seconde, tout simplement parce que l'agent s'y trouve exposé à un risque de faible compensation. Or il n'en est rien (13). Un contrat, prévoyant une rémunération fixe

indépendante de la performance, peut se révéler être un contrat incitatif efficace pour une activité regroupant plusieurs tâches. Tel est le cas notamment dans l'exemple à deux tâches, proposé par Bengt Holmström & Paul Milgrom (1991), dans lequel l'activité mobilise un effort parfaitement substituable dans la fonction de coût et où une des deux tâches est totalement non observable (variance d'erreurs infinie).

Ce principe de « rémunération égalitaire » (Harris & Holmström, 1982) s'applique directement au débat sur les dispositifs d'incitations monétaires, destinés aux enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement primaire et secondaire. Dans l'activité des enseignants, on peut, nous l'avons évoqué, distinguer des objectifs spécifiques (qui renvoient à la transmission des connaissances et des compétences) et des objectifs généraux (qui renvoient à la citoyenneté, aux valeurs démocratiques, à l'apprentissage de la civilité, à la réalisation personnelle...) S'il peut paraître raisonnable d'attribuer les progrès en matière d'objectif spécifique à un enseignant que l'on pourra identifier (14), il est bien plus difficile en revanche de mesurer la contribution de chaque enseignant aux autres objectifs plus généraux de l'établissement. On sait alors que, s'il est souhaitable que les enseignants se consacrent à des activités diverses et variées, mais qu'il est impossible de déterminer le volume d'effort consacré à chaque activité, une rémunération de tous les efforts sur une base égalitaire n'est pas irrationnelle et peut être efficace.

Les incitations monétaires ne sont pas le seul moyen de révéler l'information

En pratique, la relation d'agence qui concerne l'enseignant s'étale au cours d'une période de temps suffisamment longue pour que l'agent répète un certain nombre de fois ses actions, le principal ayant alors l'opportunité de pouvoir observer plusieurs fois les actions et les contextes dans lesquels elles sont menées. L'intuition est que (Bolton & Dewatripont, 2005 ; Dixit, 2002 ; Prendergast, 1999), lorsque des relations contractuelles se répètent, il ne convient pas nécessairement de fournir des incitations explicites pour induire un effort durant les premières étapes de la vie professionnelle. Un projet d'incitations indirectes, sous la forme de perspectives de meilleures rémunérations futures, peut s'avérer dans ce cas suffisant. L'idée à la base est que le principal n'a pas, au départ, de grandes certitudes sur l'aptitude de l'agent quand les résultats de celui-ci dépendent de son effort, d'un contexte singulier et de son aptitude. Des interactions répétées permettent alors au principal, au fur et à mesure que le temps passe, de mieux connaître l'aptitude de l'agent (15). Les travailleurs au départ de la carrière exercent des efforts (sans contrats explicites) pour influencer les perceptions de leurs aptitudes. Ces efforts vont ensuite graduellement décliner au fur à mesure que l'information est révélée avec, pour corollaire immédiat, que les travailleurs plus anciens auront tendance à vivre sur leur réputation. C'est à ce moment que le besoin de fortes incitations explicites se fait le plus sentir, pour que cette catégorie de travailleurs mobilise leur effort.

De façon générale, les enseignants ont de longues carrières au cours desquelles leurs qualifications peuvent être développées et leurs compétences révélées. De ce fait, les suivis de

carrière peuvent s'avérer plus efficaces que des incitations articulées sur des performances de court terme, même dans l'hypothèse où ces dernières pourraient être mesurées avec une précision suffisante. L'argument ne peut cependant pas être invoqué en faveur d'une rémunération calée uniquement sur l'ancienneté.

Les incitations monétaires saisissent difficilement les aspects inter-temporels

Une autre façon de prendre en compte les aspects inter-temporels consiste à distinguer les efforts faits par les enseignants pour améliorer les résultats de court terme, des efforts visant à améliorer les résultats de long terme. Dans cette perspective, Paul Glewwe *et al.* (2003) développent le modèle de Bengt Holmström & Paul Milgrom (1991) en le prolongeant dans une application à l'éducation. Dans leur modèle, l'agent enseignant est supposé, par hypothèse, fournir deux types d'effort : un effort pour promouvoir la connaissance et le savoir et un effort tourné vers la certification ou le signal qui vise à améliorer les résultats dans le court terme (résultat aux tests, par exemple, ou obtention d'un diplôme) mais qui, en revanche, a peu d'incidences sur la connaissance à long terme. L'enseignant peut choisir de pondérer différemment les deux types d'effort. Les auteurs ont bien conscience qu'il existe un continuum de situations entre exercer un effort visant à promouvoir la connaissance à long terme et un effort visant, par tous les moyens, à obtenir de bons résultats aux tests scolaires. Mais cette version bipolaire est néanmoins retenue pour des questions de modélisation. Dans le modèle, le principal observe seulement les résultats aux tests qui dépendent à la fois des connaissances produites par l'effort de

l'enseignant au cours du temps et de l'effort actuel mobilisé sur l'aspect « signal ».

Si la rémunération est fixe et indépendante de l'effort, l'enseignant choisira un effort relatif à chaque composante de son activité, en fonction de ses intérêts, de l'importance qu'il attribue personnellement à chaque tâche et de sa propre perception de l'équivalence effort/rémunération. Si l'on change les règles du jeu et que l'on paye en fonction des résultats des élèves au test, les enseignants vont alors réaffecter leurs efforts. Deux situations sont alors envisageables. Si la connaissance à long terme est complémentaire de la connaissance pour réussir aux tests, alors l'enseignant augmentera les deux types d'efforts. Si ce n'est pas le cas, alors l'enseignant augmentera son effort pour un résultat de court terme, au détriment de son effort pour la connaissance de long terme.

Le test empirique du modèle effectué par les auteurs semble corroborer l'hypothèse selon laquelle la croissance des résultats aux tests se fait au détriment d'une véritable accumulation de capital humain. Il en est de même de l'étude de Randall Ebberts *et al.* (2002), qui compare les résultats de deux *high school* d'un même comté du Michigan ; l'une est dotée d'un dispositif de rémunération calée sur la rétention des élèves et l'autre fonctionne de manière classique. Les auteurs montrent que si le dispositif incitatif augmente bien la rétention (objectif affiché), il n'a pas d'effet sur les résultats scolaires mesurés par l'indicateur classique (*grade point average*) ; en outre, il réduit les durées moyennes de présence journalière des élèves et augmente la proportion d'élèves en échec scolaire.

Ainsi, au plan économique, la mise en incitation monétaire des enseignants semble se heurter à des obstacles qui limitent son efficacité et son efficacité, particulièrement lorsqu'est adoptée une perspective dynamique des carrières et des connaissances.

CONCLUSION

Au plan théorique, la théorie de l'agence et la *New economics of personnel* ont le mérite de poser une question largement ignorée précédemment par l'économie de l'éducation, à savoir la question du système de rémunération des enseignants, envisagée en tant que facteur de motivation et d'encouragement à l'effort (Larré & Plassard, 2006) et en tant que facteur d'augmentation du niveau éducatif d'une nation. Auparavant la liaison n'était, en effet, pas perçue de façon évidente et l'on pouvait même parler, sans trop d'exagération, d'une neutralité parfaite de la rémunération sur le niveau d'effort et de performance. Prenant le contre-pied de cette neutralité, la théorie de l'agence met en exergue l'importance des incitations monétaires, en faisant le pari que l'enseignant ne se démarque pas du comportement de la masse des autres travailleurs au regard des considérations monétaires. Les réformes ou projets de réforme associés à cette conception sont variés : évaluation plus systématique de la performance, hausse sélective de la rémunération, fixation d'objectifs à atteindre, renforcement des standards, mise en place de tests, etc.

D'un point de vue empirique, les analyses soulignent les difficultés d'évaluation liées notamment aux spécificités d'un métier complexe comportant de multiples tâches et une

dimension d'équipe, pour lesquelles certains résultats ne peuvent pas toujours être mesurés aisément. Elles montrent aussi la difficile cohérence entre des incitations extrinsèques et des motivations intrinsèques, qui viennent limiter l'usage de systèmes explicites très incitatifs car ces derniers peuvent être à l'origine de dysfonctionnements de comportement. Et l'appareil économique montre le caractère non nécessairement efficace ou efficient des mécanismes incitatifs dans certaines situations.

Si les enseignants ont aujourd'hui besoin que leur travail soit mieux reconnu et récompensé, leur mise en incitation monétaire individualisée, basée sur une vision mécaniste (nourrie d'indicateurs et d'objectifs) de la relation entre rémunération, effort et performance, n'apparaît donc pas comme la voie la plus pertinente. Parce qu'il est difficile d'identifier les nombreuses et diverses tâches que les enseignants sont supposés accomplir avec succès, parce qu'il est difficile de spécifier des objectifs de travail clairs, mesurables, réalistes, motivants, et couvrant l'ensemble des tâches, la mise en incitation des enseignants rencontre plus d'obstacles qu'elle n'offre de perspectives et risque d'exacerber les problèmes de fonctionnement des établissements. Pourtant, le fait de l'envisager est révélateur d'un changement profond de logique dans la gestion du personnel enseignant, puisqu'il s'agit d'indexer en partie la rémunération de l'enseignant sur ce qu'il fait (individuellement ou collectivement) et non plus seulement (ou essentiellement) sur ce qu'il est, en termes d'appartenance statutaire à un corps. Indépendamment de la question de sa légitimité, ce changement peut prendre

d'autres voies que la mise en incitation monétaire individualisée.

En effet, face aux difficultés concrètes de mise en application, d'autres solutions sont envisagées tels les dispositifs d'incitations non monétaires basés sur la carrière, le régime de retraite, la souplesse des temps de travail, le renforcement et la reconnaissance de la formation tout au long de la vie, la reconnaissance des compétences mises en œuvre dans l'activité de travail, etc., auxquels il faut ajouter l'idée de spécialisation des tâches développée par les auteurs du *job design*. Ces thèmes devront faire l'objet de développements plus explicites dans le champ de l'éducation.

Les dispositifs de type collectif constituent une autre alternative, faisant dépendre une partie de la rémunération des enseignants des performances de l'établissement. Tel est le cas, le plus souvent (mais selon des degrés parfois très variables selon les dispositifs concrets), des dispositifs dits d'« *accountability* » qui combinent évaluation et incitation, en mettant la première au service de la seconde. L'évaluation est résolument externe et concerne l'établissement. L'idée centrale est que, en mesurant et en communiquant les résultats scolaires des élèves, notamment en référence à des standards agréés, les acteurs vont chercher à améliorer leur performance en développant leurs compétences. Le système est envisagé comme source inhérente d'incitation pour pousser les établissements vers les résultats attendus. Il est supposé induire des changements de comportement de la part des élèves, des enseignants et des établissements qui vont s'aligner sur les objectifs de performance du système. Mais une autre partie des améliorations attendues provient directement de la création d'un système

d'incitations explicite susceptible de conduire à l'innovation et à l'efficacité. Il est clair que ce déplacement d'une logique totalement liée à la performance immédiate et individuelle, à une inscription des modes de rémunération dans une perspective dynamique et collective évite certaines des critiques portées au système de rémunération individualisée. Il n'est cependant pas sans faille car il peut se heurter au problème du « passager clan-destin » ou du surinvestissement dans les disciplines objets des tests.

TEXTE 3 : G.A. Akerlof & R.E. Kranton, 2010, *Identity Economics: How Our Identities Shape Our Work, Wages, and Well-Being* (Princeton University Press).
Chapter 5: Identity and the Economics of Organizations.

Le jour-R est le premier jour à l'Académie Militaire Américaine de West Point. Les nouveaux cadets se mettent en sous-vêtements. Leurs cheveux sont coupés. Ils sont en uniforme. [...]. Les nouveaux cadets doivent se tenir prêts, saluer, et répéter - encore, encore et encore - jusqu'à ce qu'ils le fassent parfaitement bien, sous peine d'être réprimandé même pour la plus petite des erreurs.

Qu'est-ce que l'Armée est en train d'essayer d'accomplir? Il se peut que les nouveaux cadets soient en train d'apprendre les compétences qui vont leurs êtres nécessaires dans leur travail. Mais pourquoi leur couper les cheveux ? [...] Pourquoi les uniformes? Pourquoi ce rituel ? David Lipsky, qui a suivi une compagnie de cadets pendant leurs quatre années à West Point, a dit: « le jour-R vous abandonnez l'ancienne image que vous avez de vous-même ». Ce n'est que le début d'une refonte personnelle à venir. La mission de West Point est de produire des leaders « engagés sous les valeurs du Devoir, de l'Honneur, et du Pays » et « préparés pour une carrière d'excellence professionnelle au service de la Nation ». Les cadets vont apprendre à marcher en rythme, à obéir aux ordres et à mener une bataille. Ils vont penser d'eux-mêmes en tant qu'officiers de l'Armée U.S.

L'image actuelle qu'ont les économistes des organisations et des incitations de travail ne rentre pas dans le cadre du jour-R. Les théories économiques actuelles ne permettent pas de considérer le devoir et l'honneur. Elles sont incapables d'expliquer comment les recrues, ou les travailleurs estiment comment ils devraient se comporter. Il n'y a pas non plus de place pour une organisation qui voudrait changer ces points de vue. Dans ce chapitre, nous intégrons ces motivations manquantes à l'économie des organisations et de travail.

La majorité de la théorie économique actuelle traite d'un problème basique pour les chefs d'entreprises : comment donner aux salariés les incitations appropriées. La performance individuelle d'un travailleur peut être difficile à observer. En considérant une usine, il est compliqué d'examiner précisément comment un travailleur tourne un tournevis ou comment il emballe un produit. Dans les magasins de détail, il est laborieux d'observer le degré d'effort que déploie un vendeur lorsqu'il essaye de vendre un produit à un client. Comment le propriétaire de l'usine ou du magasin de détail doit indemniser le travailleur ? Combien doit-elle le payer, et selon quels critères? La théorie économique suggère que, bien que le propriétaire ne puisse pas parfaitement observer ce qu'un travailleur fait, elle fait habituellement quelques observations qui peuvent être utiles. A l'usine, elle peut tester aléatoirement les produits et mesurer le taux de produits défectueux. Dans les magasins de détails, elle peut observer le montant des ventes à la fin de chaque journée. Un travailleur pourrait alors être payé davantage quand le taux de produits défectueux est bas et le vendeur pourrait être payé plus quand les ventes sont élevées. La théorie nous donne donc une solution nette à ce problème. Un travailleur doit avoir des incitations à travers des niveaux de paie élevés ou faibles, et aussi être payé juste assez pour accepter le risque.

Alors que la théorie économique suggère ces solutions nettes, elle suggère aussi fortement pourquoi de telles incitations monétaires ne vont pas bien marcher dans la pratique.

Tout d'abord, le produit est souvent réalisé par des équipes de travailleurs, plutôt que par des individus. Finalement, l'information qui est la base potentielle pour une compensation - tel que le taux de produits défectueux, ou les ventes d'une journée - n'est que faiblement liée à l'effort individuel du travailleur. Beaucoup de personnes sont responsables d'un succès, et sans observation directe de l'effort, il devient impossible de donner aux travailleurs leurs dûs

Deuxièmement, une grande partie des emplois impliquent différentes tâches. Si les récompenses d'un travailleur sont uniquement basées sur certaines de ses tâches, celui-ci va concentrer son effort sur ces dernières. Par exemple, un PDG dont la rémunération dépend du stock de prix courants va essayer d'augmenter le stock de prix courants tout en ignorant les conséquences de long terme.

Troisièmement, parfois les rémunérations sont basées sur les performances relatives, comme c'est le cas lorsque des travailleurs sont en compétition pour une promotion. De tels tournois réduisent le besoin d'information des managers car les travailleurs sont uniquement récompensés en fonction de leurs performances relatives. Mais le tournoi crée un autre problème : les travailleurs ont une incitation à se saboter le travail des uns et des autres.

La recherche empirique vient appuyer ces problèmes de travail en équipe, de multitâche, et de tournois : les individus répondent trop aux incitations monétaires. Brian Jacob et Steven Levitt ont mis en évidence l'ampleur de ce problème. Lorsque les principaux et les enseignants sont évalués sur la base des évaluations de leurs étudiants, on peut rationnellement penser que les enseignants « apprennent à répondre au test ». Jacob et Levitt ont montré que certains enseignants de Chicago ont trouvé un moyen plus simple d'augmenter les scores : ils changent juste les réponses de leurs élèves. Robert Gibbons, du MIT, a conclu que « les firmes ont ce pourquoi elles paient ». Mais puisque les salaires ne peuvent pas être bien ciblés, les entreprises n'obtiennent pas en réalité ce qu'elles veulent vraiment. Toute cette recherche indique que si une organisation veut bien fonctionner, elle ne doit pas uniquement reposer sur des incitations monétaires.

Nous allons argumenter en quoi l'identité est centrale dans le fonctionnement des entreprises. Les travailleurs devraient se trouver dans des emplois au sein desquels ils s'identifient et les entreprises devraient favoriser de tels liens. Nous ne sommes pas seuls. Timothy Besley et Maitreesh Ghatak de la London School of Economics, ainsi que Canice Prendergast de l'Université de Chicago s'accordent aussi à dire que la production est améliorée lorsqu'une organisation embauche des employés qui partagent ses missions. De telles organisations fonctionnent bien car un employé qui s'identifie à l'entreprise nécessite peu d'incitations monétaires pour bien effectuer son travail.

[...]

Notre modèle s'applique aussi bien au cadre de travail civil que militaire. Une des thématiques centrales de la littérature du management relève de la dichotomie entre les motivations « intrinsèque » et « extrinsèque ». Cette distinction est aussi majeure dans notre modèle d'identité, correspondant aux différentes motivations des insiders et des outsiders.

Cette dichotomie est aussi évidente dans l'étude du comportement organisationnel. L'histoire de cette discipline contraste invariablement avec le travail de Frederick Taylor, qui trouve ses origines au début du XX^{ème} siècle avec l'étude des travaux d'Hawthorne dans les années 30 sur Western Electric. D'après Taylor, le management doit définir des tâches, déterminer le meilleur moyen de les accomplir, et payer pour la performance réalisée. Replacé dans le contexte du modèle, le Taylorisme agit comme si la coopération était automatique ; peu importe si les travailleurs sont insiders ou outsiders. Mais depuis les années 1930, la théorie du management a souligné les difficultés liées au contrôle et à la surveillance des tâches des travailleurs et par conséquent de l'importance des motivations individuelles ou de groupes. Dans les termes du modèle, le bon manager souhaite que ses travailleurs soient des insiders motivés plutôt que des outsiders aliénés.

Les études actuelles mettent en évidence le rôle du management comme changeant les objectifs des employés. Dans les termes du modèle, un management efficace encourage les travailleurs à être insiders, à s'identifier aux objectifs de l'entreprise, plutôt que d'être outsiders. Aligner les

objectifs des travailleurs et du management étant l'objectif au sein de la stratégie appelée « le management par objectif », qui donne aux employés un rôle dans la détermination de leurs propres objectifs. Le management par objectif, fonctionne en grande partie grâce à des changements de motivation personnelle. Un manager d'une entreprise de comptabilité, dans une étude de Mark Covaleski et ses co-auteurs, en a conclu qu' « Après une période [d'effort pour dépasser les objectifs fixés], les bonus ne jouaient en rien...C' est le concept d'enthousiasme chez les individus ». « Le management de qualité totale » (TQM) poursuit un objectif similaire afin d'encourager les travailleurs à devenir fiers de leur travail et ainsi à s'identifier avec leur organisation et ses missions. Les consultants en management Thomas Peters et Robert Waterman ont décrit comment l'engagement d'une entreprise dans le service client et dans la production de qualité était rentable: les employés sont plus motivés lorsqu'ils sont fiers des produits et des services proposés par leur entreprise. Par exemple, Caterpillar a promis de délivrer des pièces détachées pour ses véhicules et son équipement n'importe où sur Terre dans les 48 heures. McDonald a ordonné à ses employés de jeter les frites qui ne seraient pas assez chaudes. Les politiques qui augmentent la satisfaction des consommateurs, d'après Peters et Waterman, améliorent aussi l'image de soi des travailleurs, ce qui les motive à accomplir les objectifs de la firme.

Certains des célèbres chefs les plus exigeants dans l'industrie et le commerce sont devenus connus pour leur enthousiasme dans l'inculcation de la loyauté envers l'entreprise. Thomas Watson, le PDG d'IBM, a dit: « Rejoindre l'entreprise est un acte qui appelle une loyauté absolue ». John Pepper, le brillant PDG de Procter et Gamble a dit: « Nous comprenons que nous n'avons pas seulement rejoint une entreprise, mais une institution ayant un caractère et une histoire éminents qui sont maintenant garants de sa perpétuité ». Mais une telle loyauté envers une institution n'est pas seulement apparente pour les entreprises importantes et célèbres. Truman Bewley de l'Université de Yale a mené une importante série d'entretiens dans les entreprises du Connecticut - pour la plupart petites - pendant la période de récession au début des années 1990s. Il a trouvé que les firmes ne réduisent que rarement les salaires, bien que d'autres travailleurs aient pu être engagés à des salaires plus faibles.